DOCUMENT RESUME

ED 421 893 FL 025 399

AUTHOR	Perez, Marcel
TITLE	Elaboration d'une typologie des activities de simulation d'echanges interpersonnels en pedagogie des langues secondes ou etrangeres (Elaboration of a Typology of Interpersonal Interaction Simulation Activities for Second or Foreign Language Instruction). Tomes 1 and 2. Publications B-210 and B-211.
INSTITUTION	Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Language Planning.
REPORT NO	ICRLP-Pub-B-210; ICRLP-Pub-B-211
ISBN	ISBN-2-89219-264-1; ISBN-2-89219-263-3
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	578p.
PUB TYPE	Reports - Research (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF03/PC24 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Class Activities; Classification; Classroom Techniques; Foreign Countries; *Interpersonal Communication; Language Research; Linguistic Theory; *Role Playing; *Second Language Instruction; *Simulation

ABSTRACT

A typology of role-playing and simulation exercises based on interpersonal interactions, used in second language instruction, is presented. Ten dimensions of such simulations were identified, which can then be used as criteria for classifying the exercises. The dimensions include: the starting point of the simulation; complexity of the conversation to be simulated; quantity of available data; degree of constraint in data; degree of creativity/imitation expected of the learner; degree of freedom given to the learner in defining the case; degree of planning afforded to the learner; presence of potential elements of dramatic tension; foreseeability of the language outcome; and relation to reality. The resulting typology produces three simulation types and eight sub-types. The research offers parameters to be taken into account when creating simulations, selecting them for specific pedagogical purposes, and researching them as a classroom learning tool. Contains 421 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 421 893

CIRAL
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

(TOME 1)

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

D. DESHAIES

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Marcel Pérez

FLOOS 399

Publication B-210

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

2

1998

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

(TOME 1)

Marcel Pérez

B-210

1998
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Pérez, Marcel, 1943-

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur--Université de Montréal), 1992.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-263-3 (v. 1)
ISBN 2-89219-264-1 (v. 2)

1. Langage et langues - Étude et enseignement - Simulation, Méthodes de. 2. Français (Langue) - Étude et enseignement - Allophones. 3. Français (Langue) - Étude et enseignement - Simulation, Méthodes de. 4. Éducation - Simulation, Méthodes de. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Tite.

P53.78.P47 1997 407'.1 C93-940720-6

Adresse électronique de l'auteur: **perezm@vaniercollege.qc.ca**

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 1er trimestre 1998
ISBN: 2-89219-263-3

À Danielle,

Béatrice et Jules,

José, Nathalie, Sylvain

et Marie-Rose

SOMMAIRE

La présente étude porte sur la simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères.

On y procède à l'élaboration d'une typologie des activités d'échanges interpersonnels de courte durée de type «scènes de la vie quotidienne», et du cadre conceptuel qui la sous-tend.

Elle a pour but d'élucider la nature de ces simulations, de réduire la confusion constatée dans les écrits, d'affiner les classifications actuelles, de faciliter la tâche des enseignants dans la sélection d'activités pédagogiques et des chercheurs dans l'étude de la simulation.

Dans un premier temps on procède à la construction d'un cadre conceptuel. Des propositions d'ordre théorique tirées du domaine de la simulation éducative sont confrontées à des données empiriques, 57 cas de simulation extraits d'un cours de français langue seconde de niveau intermédiaire. Cette confrontation conjuguée à une étude de l'objet même de la simulation, la conversation, permet la réinterprétation de ces propositions en fonction du domaine de l'enseignement des langues, l'identification des composantes essentielles des activités et l'élaboration d'un cadre conceptuel spécifique au domaine.

Dans un second temps, une étude approfondie des composantes des activités, basée sur l'analyse des données empiriques, permet l'identification des critères typologiques à retenir.

Les simulations d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne» apparaissent comme des activités au cours desquelles les simulants jouent des rôles dramatiques qui leur sont plus ou moins familiers, afin de mieux connaître ou de s'approprier certains phénomènes langagiers. On y présente aux apprenants des cas de simulation aux consignes plus ou moins précises et au contenu plus ou moins détaillé où sont définis en tout ou en partie les rôles dramatiques à adopter : l'identité des interlocuteurs, leur histoire, leurs rôles sociaux et psychologiques, leurs relations interpersonnelles, les tâches à accomplir en simulation ainsi que le cadre de l'action.

La simulation d'une conversation est la mise en opération d'un modèle de simulation dans un cadre d'application, le cadre pédagogique d'exécution.

Les dimensions suivantes sont identifiées comme pouvant se combiner entre elles pour produire des types et sous-types : point de départ de la simulation, complexité de la conversation à simuler, quantité de données disponibles avant l'exécution, degré de contrainte des données disponibles avant l'exécution, degré de création/imitation attendu, degré de planification, présence de germes d'accroissement de la tension dramatique, prévisibilité de la production langagière attendue, correspondance (rapport au réel), degré de liberté laissée aux simulants dans la définition du cas. Des indicateurs sont énumérés pour chacune des dimensions.

La typologie obtenue comprend trois grands types, dramatisation, simulation sur canevas, improvisation, se subdivisant en huit sous-types : lecture dramatique, dramatisation mémorisée, dramatisation sans mémorisation avec variations, simulation

sur canevas peu contraignant, sur canevas contraignant avec scénario, sur canevas contraignant avec consignes d'utilisation de structures ou de tours de parole, improvisation sur thème spécifique, improvisation sur thème général. Les deux premiers sous-types, axés surtout sur la reproduction sont qualifiés d'imitatifs, les autres de créatifs.

Pour chacun des sous-types, les nombreuses variations produites par la combinaisons de diverses dimensions sont exposées en détail. Leur pertinence pour la pédagogie et la recherche est explicitée.

Mots-clefs :

Pédagogie; Langues secondes ou étrangères; Simulation; Échanges interpersonnels; Typologie.

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Dans cette étude entreprise dans le but d'élucider la nature de la simulation de conversations de type «scènes de la vie quotidienne», communément appelée *jeu de rôle*, ou *simulation*, on élabore un cadre conceptuel spécifique au domaine et une typologie.

Le cadre conceptuel est basé sur la confrontation de propositions d'ordre théorique à des données empiriques – des cas de simulation, et sur une étude de la nature de la conversation.

L'étude des composantes essentielles des activités de simulations, basée sur l'analyse des données, a permis de retenir des critères typologiques. Dix dimensions sont identifiées comme pouvant se combiner entre elles pour produire des critères: point de départ de la simulation, compexité de la conversation à simuler, quantité de données disponibles, degré de contrainte des données, de création/imitation attendu, de planification, de liberté laissée aux simulants pour définir le cas, présence de germe de tension dramatique, prévisibilité de la production langagière attendue, rapport au réel. La typologie obtenue comprend trois grands types et huit sous-types.

L'étude fournit les paramètres à prendre en compte dans la conception de cas de simulation, dans la sélection de cas pour des fins pédagogiques spécifiques, ainsi que dans la recherche portant sur la simulation comme outil pédagogique en classe de langue.

▪ ▪ ▪ ▪ ▪

This study was conducted in order to clarify the nature of pedagogical activities often called *Role Play* and *Simulation*, where language learners simulate everyday conversation. A conceptual framework and a typology were developed.

The conceptual framework is based on theoretical proposals confronted to empirical data – simulation cases, and on a study of the nature of conversation.

The study of the essential component of simulations, based on data analysis, produced typological criteria. Ten dimensions were identified that could be combined to produce criteria: the starting point of a simulation, the complexity of the conversation to be simulated, the quantity of available data, the degree of constraint in data, of creativity/imitation expected from the learner, of freedom left to the learner in defining the case, of planning, the presence of potential elements of dramatic tension, the foreseeability of the language outcome, the distance to reality. The resulting typology produces three types and eight sub-types.

The study offers parameters to be taken into account when creating simulation cases, when selecting cases for specific pedagogical purposes, as well as in research on simulation as a learning tool in the language classroom.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ / ABSTRACT v

LISTE DES TABLEAUX xi

LISTE DES FIGURES xiv

LISTE DES ABRÉVIATIONS xvi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I :
ASPECTS PROBLÉMATIQUES DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES RELEVANT DU «FAIRE SEMBLANT» DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES OU ÉTRANGÈRES 3

1 **La place accordée aux activités pédagogiques relevant du «faire semblant» dans les nouvelles approches** 3

1.1 ***Les nouvelles approches dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères*** 3

1.2 ***Les activités relevant du «faire semblant» utilisées en salle de classe*** 4

1.3 ***Les activités relevant du «faire semblant» utilisées dans la préparation de matériel pédagogique*** 6

1.4 ***Notre intérêt pour les activités du «faire semblant»*** 7

2 **Les activités de salle de classe relevant du «faire semblant»** 8

2.1 ***Ceux qui émettent des réserves quant à ce type d'activités*** 9

2.2 ***Ceux qui en prônent l'utilisation*** 11

2.3 ***Ceux qui favorisent un type d'activités plutôt qu'un autre*** 14

2.4 ***Problèmes de terminologie*** 15

2.4.1 L'UTILISATION D'UN TERME GÉNÉRIQUE 16

2.4.2 L'UTILISATION DE TERMES DANS UN SENS SPÉCIFIQUE 16

2.4.3 L'UTILISATION DES TERMES «JEU DE RÔLE» ET «SIMULATION» DANS UN SENS SPÉCIFIQUE 17

2.4.4 L'AMBIGUÏTÉ DES TERMES «IDENTITÉ», «RÔLE», «PERSONNAGE», «TÂCHE» 22

2.4.5 LA PRÉSENCE D'AU MOINS DEUX INTERLOCUTEURS 23

2.4.6 LES BUTS DES ACTIVITÉS EN QUESTION 23

2.5 ***Choix d'une terminologie*** 25

3 **Conclusion** 31

CHAPITRE II :
REVUE DES ÉCRITS ET DES RECHERCHES : VERS L'ÉLUCIDATION DU PHÉNOMÈNE DU FAIRE SEMBLANT 33

1 **Origines et évolution des activités pédagogiques relevant du «faire semblant» utilisées en salle de classe** 34

1.1 ***Les conversations dirigées : dialogues et «colloquia»*** ... 34
1.2 ***Le théâtre et la comédie spontanée*** 34
1.3 ***Les vingt-cinq dernières années*** 36

2 **Écrits et recherches en partie liées à l'élucidation du «faire semblant» dans le domaine de l'enseignement des langues** 40

2.1 ***Les écrits*** 41
2.2 ***Les études portant sur l'efficacité d'activités de simulation*** 42
2.3 ***Les études portant sur la nature des discours produits en simulation*** 44

3 **La simulation dans des domaines autres que celui de l'enseignement des langues** 47

3.1 ***Revue des écrits portant sur la simulation utilisée dans les domaines autres que celui de l'enseignement des langues*** ... 48
3.1.1 VERS UNE DÉFINITION DE LA SIMULATION 49
3.1.2 LES SIMULATIONS DE TYPE ÉDUCATIF : TENTATIVES DE CLARIFICATION DE LA TERMINOLOGIE 52
3.1.3 NOS REMARQUES 53

3.2 ***L'état de la recherche sur la simulation*** 62
3.2.1 RECHERCHES EMPIRIQUES ET ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DE LA SIMULATION EN COMPARAISON AVEC D'AUTRES MÉTHODES 62
3.2.2 RECHERCHES EMPIRIQUES ET ÉTUDES COMPARATIVES SUR L'EFFICACITÉ DE DIFFÉRENTS TYPES DE SIMULATION 64

4 **Conclusion** 68

CHAPITRE III :
OBJECTIF ET MÉTHODOLOGIE 73

1 **L'objectif et l'étendue de l'étude** 73

1.1 ***Objectif*** 73
1.2 ***Étendue de l'étude*** 73
1.3 ***Type d'approche adoptée*** 75

2 **Méthodologie** 83

2.1 ***Principales étapes de l'étude*** 83
2.2 ***Cadre institutionnel de l'étude*** 84
2.3 ***Cueillette des données*** 84

3 **Conclusion** 91

CHAPITRE IV :
ÉLABORATION D'UN CADRE CONCEPTUEL DES ASÉI 93

1 **Nouvelle définition des ASÉI à la lumière des écrits répertoriés portant sur la simulation éducative** 93

1.1 ***Les propriétés essentielles de la simulation éducative, un résumé des propositions de Sauvé*** 94
1.2 ***Nouvelle définition des activités de simulation d'échanges interpersonnels*** 100
1.3 ***Conclusion*** 102

2 **Nature des ASÉI-SC : apport d'analyses de données empiriques** 102

2.1 ***La «réalité», objet de simulation dans les ASÉI-SC*** 102
2.1.1 APPORT D'ANALYSES DE DONNÉES EMPIRIQUES 102
2.1.2 NATURE DE LA CONVERSATION 112
2.1.3 CARACTÉRISTIQUES DE LA «RÉALITÉ» DANS LES ASÉI-SC .. 129
2.1.4 CONCLUSION 134

2.2 ***Le modèle de simulation dans une ASÉI-SC*** 135
2.3 ***La «simplification» dans les ASÉI-SC*** 153
2.4 ***Le caractère dynamique des ASÉI-SC*** 156
2.5 ***Conclusion*** 156

3 **Cadre conceptuel général des ASÉI-SC** 160

4 **Conclusion** 164

CHAPITRE V :
IDENTIFICATION DE CRITÈRES TYPOLOGIQUES À LA LUMIÈRE D'UNE ÉTUDE DÉTAILLÉE DES PRINCIPALES COMPOSANTES DES ASÉI-SC 165

1 **Forme et contenu des cas à simuler** 166

1.1 ***Types de points de départ des simulations*** 166
1.2 ***Éléments des cas à simuler, générateurs potentiels de tension dramatique et d'interaction*** 179

1.2.1 LA TENSION DRAMATIQUE 180
1.2.2 NATURE DES GERMES DE TENSION DRAMATIQUE CONTENUS DANS LES ASÉI-SC 1 À 14.4 186
1.2.3 DEGRÉ DE PUISSANCE DES GERMES DE TENSION DRAMATIQUE 188
1.2.4 IDENTIFICATION DE TYPES DE CAS EN FONCTION DES GERMES DE TENSION 191

1.3 ***La répartition de l'information entre les participants*** .. 197
1.3.1 LA NOTION D'ÉCART D'INFORMATION 197
1.3.2 IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ÉCARTS D'INFORMATION CONTENUS DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES 199
1.3.3 TYPOLOGIE DE LA RÉPARTITION DE L'INFORMATION ENTRE LES PARTICIPANTS 209
1.3.4 IDENTIFICATION DE TYPES DE CAS DE SIMULATION EN FONCTION DES ÉCARTS D'INFORMATION 209

1.4 ***Les composantes sociales, psychologiques et affectives, objets de simulation*** 213
1.4.1 CLARIFICATION DES NOTIONS DE STATUT, DE RÔLE, DE RELATIONS INTERPERSONNELLES, D'IDENTITÉ 213
1.4.2 COMPOSANTES SOCIO-PSYCHOLOGIQUES : ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES 229
1.4.3 TYPOLOGIE DES CAS EN FONCTION DES RÔLES DRAMATIQUES 267
1.4.4 CONCLUSION 269

1.5 ***Degré de complexité des conversations à simuler*** 272
1.5.1 CRITÈRES DE COMPLEXITÉ 272
1.5.2 APPORTS DE L'ANALYSE DE DONNÉES EMPIRIQUES : COMPARAISON DES CONVERSATIONS PRODUITES AU MOYEN DES ASÉI-PM 1 ET 2 285

2 **Les procédés d'exécution et le cadre spatio-temporel de l'exécution** 288

2.1 ***Déroulement général de l'activité*** 289
2.1.1 MODES DE REGROUPEMENT DES ÉTUDIANTS 289
2.1.2 DIFFÉRENTES PHASES D'UNE ASÉI 293
2.1.3 LA PRÉPARATION 293
2.1.4 LE RETOUR SUR LA PRATIQUE OU L'«OBJECTIVATION» .. 308
2.1.5 LES TYPES DE DÉROULEMENT 311
2.1.6 RÉFLEXIONS SUR LA NATURE DE LA PRÉPARATION ET IMPLICATIONS D'ORDRE TYPOLOGIQUE 315

2.2 ***Cadre spatio-temporel de l'activité*** 322

3 **Conclusion** 339

CHAPITRE VI :
PRÉSENTATION D'UNE TYPOLOGIE 343

1 **Une typologie des ASÉI** 348

1.1 ***Place des ASÉI de type «courtes scènes de la vie quotidienne» dans les activités relevant du faire semblant*** 348
1.2 ***Spécificité des ASÉI-SC et des ASÉI-PM*** 349
1.3 ***Types de simulation d'échanges interpersonnels dans de courtes scènes de la vie quotidienne*** 350
1.3.1 DIMENSIONS ESSENTIELLES IDENTIFIÉES ET INDICATEURS 351
1.3.2 TYPES D'ASÉI 358
1.3.3 JEU DE RÔLE OU SIMULATION? 374
1.3.4 SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES ASÉI-PM ET LES ASÉI-SC 376
1.4 ***Conclusion*** 378

2. **Quelques implications d'ordre pratique et pédagogique** ... 378

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES 387

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :
Première esquisse d'une classification des activités relevant du «faire semblant» 29

Tableau II :
Deuxième esquisse d'une classification des activités relevant du «faire semblant» 57

Tableau III :
Évocation de la réalité dans les ASÉI-SC 1.1 à 5 105

Tableau IV :
Évocation de la réalité dans les ASÉI-SC 6.1 à 12.5 106

Tableau V :
Évocation de la réalité dans les ASÉI-SC 13.1 à 14.4 107

Tableau VI :
Types de réalité à simuler et types de présentation de la réalité ... 108

Tableau VII :
Types de conversations originales à simuler et types de présentation ... 135

Tableau VIII :
Types d'exécution d'une conversation et types de points de départ ... 141

Tableau IX :
Types de dramatisations ... 142

Tableau X :
Buts pédagogiques des ASÉI-SC étudiées ... 151

Tableau XI :
Quatre types de cas selon le point de départ de la simulation ... 171

Tableau XII:
Types de germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique, générateurs d'interaction ... 188

Tableau XIII :
Variation des germes de tension en nombre et en puissance ... 190

Tableau XIV :
Cas de type conflictuel ... 192

Tableau XV :
Cas de type non conflictuel ... 193

Tableau XVI :
Cas non problématiques et problématiques ... 194

Tableau XVII :
Types de cas en fonction de la nature des germes de tension et de leur puissance ... 195

Tableau XVIII :
Classification des cas des ASÉI-SC 1.1 à 14.4 en fonction de la nature des germes de tension et de leur puissance ... 195

Tableau XIX :
Présence ou absence d'écarts d'information dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 ... 200

Tableau XX :
Les trois types d'écarts d'information ... 205

Tableau XXI :
Types d'écarts d'information contenus dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 205

Tableau XXII :
Degré de correspondance dans les écarts d'information 208

Tableau XXIII :
Types de cas de simulation en fonction des écarts d'information .. 212

Tableau XXIV :
Composantes du rôle dramatique 228

Tableaux XXV à XXVIII :
Domaines sociaux, rôles sociaux et psychologiques, relations, traits de caractère, thèmes, dans les données empiriques ..... 230 à 233

Tableau XXIX :
Fréquence des domaines sociaux dans les données empiriques ... 234

Tableau XXX :
Fréquence des rôles sociaux dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 236

Tableau XXXI :
Fréquence des rôles psychologiques dans les données empiriques 238

Tableau XXXII :
Intimité dans les données empiriques 242

Tableau XXXIII :
Positions dans les données empiriques 243

Tableau XXXIV :
L'identité dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 (Nom, âge, sexe) 247

Tableau XXXV :
L'identité dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 (Nom, âge, sexe) suite ... 248

Tableau XXXVI :
Cas d'asymétrie dans la familiarité des rôles dramatiques 264

Tableau XXXVII :
Types de cas d'ASÉI-SC possibles en fonction des caractéristiques des rôles dramatiques 268

Tableau XXXVIII :
Caractéristiques des conversations simples et complexes 285

Tableau XXXIX:
Type, présence et durée des préparations collective et individuelle dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 (non compris le temps d'évocation du cas) 300

Tableau XL:
Types de points de départ d'une ASÉI et durée de préparation 320

Tableau XLI :
Rôles pédagogiques des apprenants et des enseignants dans une ASÉI-SC 339

Tableau XLII:
Esquisse d'une typologie des activités relevant du «faire semblant» 344

Tableau XLIII :
Activités de simulation d'échanges interpersonnels de type «Courtes scènes de la vie quotidienne» 345

Tableau XLIV :
Présence ou absence d'écarts d'information dans les différents types d'ASÉI 357

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :
Moirand (1982) Éléments pertinents de la situation 126

Figure 2 :
Composantes d'une situation de communication orale 127

Figure 3 :
Passage du «je» réel au «je» projeté 147

Figure 4 :
Structure générale d'une ASÉI-SC 149

Figure 5 :
Progression modèle de la tension dramatique dans une pièce de théâtre 181

Figure 6 :
Progression de la tension dramatique dans le dialogue créé au moyen de l'ASÉI-PM 2 183

Figure 7 :
Typologie des écarts d'information dans les ASÉI 210

Figure 8 :
Liberté de choix et familiarité des rôles 256

Figure 9 :
Liberté de choix (c), familiarité des rôles (f), réponse aux besoins (b) 259

Figure 10 :
Exemple d'asymétrie dans le profil des participants 263

Figure 11 :
Typologie des modes de regroupement des participants lors de l'exécution des ASÉI-SC 292

Figure 12 :
Durée de la phase globale de préparation 305

Figure 13 :
Typologie des modes de préparation collective et individuelle à l'intérieur de la phase globale de préparation 308

Figure 14 :
Déroulement d'une ASÉI-SC 313

Figure 15 :
Typologie des ASÉI en fonction du temps de préparation et de la quantité de données de départ 321

Figure 16 :
Exemple de grille d'évaluation du niveau de correspondance du cadre spatio-temporel 335

17

Figure 17 :
Principales simulations d'échanges interpersonnels dans de courtes scènes de la vie quotidienne 346

Figure 18 :
Une typologie des activités du faire semblant 347

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASÉI-SC :
activités de simulation d'échanges interpersonnels utilisées en salle de classe

ASÉI-PM :
activités de simulation d'échanges interpersonnels utilisées pour la production de matériel pédagogique.

INTRODUCTION

Les activités pédagogiques relevant du faire semblant, et parmi elles, les activités de simulation d'échanges interpersonnels qui consistent à faire simuler des conversations aux apprenants dans la langue cible font depuis longtemps partie de la panoplie du professeur de langue. Dans certains cours de langues c'est de façon massive qu'on a recours à de telles activités.

Bien qu'elles soient très répandues, leur pertinence en tant qu'outil d'apprentissage fait l'objet de bien des débats. On remarque de plus que les études et recherches empiriques portant sur le sujet sont relativement peu nombreuses. Une étude des écrits montre clairement que le phénomène du faire semblant est méconnu, que les concepts de base ne sont pas clairement définis, que les typologies qui en découlent sont imprécises, confuses, inadéquates.

Les professeurs de langue ne disposent d'aucun outil qui leur permettrait de sélectionner de façon éclairée les différents types d'activités de simulation d'échanges interpersonnels dans des buts pédagogiques divers. Les chercheurs sont privés de cadres conceptuels élaborés et de typologies sur lesquels ils pourraient appuyer leurs études et recherches.

Nous entreprenons donc de bâtir une typologie suffisamment fine pour remplir adéquatement ces rôles et, ce faisant, d'élaborer un cadre conceptuel permettant de rendre compte du phénomène de la simulation d'échanges interpersonnels.

Dans un premier chapitre, nous posons le problème, dans un deuxième chapitre nous faisons une revue des écrits et recherches pertinentes effectuées aussi bien dans le domaine de l'enseignement des langues que dans d'autres domaines.

Nous précisons dans un troisième chapitre les objectifs et les limites de notre étude, notre méthodologie et les données empiriques sur lesquelles nous nous penchons.

Dans un quatrième chapitre nous entreprenons la construction d'un cadre conceptuel en nous basant sur l'examen de données empiriques.

Dans un cinquième chapitre nous entreprenons une étude détaillée du phénomène qui nous permet de procéder à une identification de critères typologiques.

Dans un dernier chapitre, nous présentons la typologie et nous tentons de tirer de notre étude quelques implications d'ordre pratique et pédagogique.

Nous concluons en esquissant quelques pistes de recherches à entreprendre dans le domaine de la simulation d'échanges interpersonnels.

CHAPITRE I

ASPECTS PROBLÉMATIQUES DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES RELEVANT DU «FAIRE SEMBLANT» DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES OU ÉTRANGÈRES

1 La place accordée aux activités pédagogiques relevant du «faire semblant» dans les nouvelles approches

1.1 *Les nouvelles approches dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères*

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères, nous avons assisté au cours des quinze dernières années à l'émergence d'un courant d'idées qui semble donner lieu au renouvellement pédagogique tant souhaité au début des années soixante-dix (Coste 1972; Roulet 1974).

Le courant le plus marquant de cette dernière décennie, l'approche communicative, est censé mieux préparer les étudiants en langues que les méthodes traditionnelles. S'inscrivant dans une pédagogie de l'authentique, très centrée sur le vécu de l'apprenant, ses intérêts, ses besoins, ses acquis, elle se donne pour but le développement de la compétence à communiquer non plus en fin d'apprentissage mais bien à chaque étape de son cheminement. De plus, il s'agit non seulement d'acquérir un savoir (la grammaire d'une langue) mais également un savoir-faire : l'emploi de la langue dans des situations aux paramètres socio-psychologiques très variés. Les implications au niveau des contenus de cours et des activités pédagogiques sont nombreuses (Moirand 1982; Pérez 1982 a, 1988, 1989; Pérez et Robert-Pérez, 1990). En voici quelques-unes.

→ LE RECOURS AUX DOCUMENTS AUTHENTIQUES :

On tient à utiliser le plus souvent possible du matériel pédagogique qui mette l'apprenant en contact direct avec une

grande variété de discours oraux et écrits produits réellement par des locuteurs natifs dans des situations authentiques.

→ LA MISE EN OEUVRE D'UN APPRENTISSAGE AUTHENTIQUE :

On tient à mettre les apprenants en relation authentique avec ces matériaux en recréant, autant que faire se peut, les conditions originelles de réception des matériaux en question. On crée ainsi une vive intention de lecture ou d'écoute.

→ LE RECOURS À DES ACTIVITÉS

– qui mettent en jeu des situations de communication authentique, c'est-à-dire basées sur le vécu des apprenants, leur expérience du monde, sur l'intention de communiquer, et qui favorisent des comportements langagiers authentiques,

– qui soient appropriées aux caractéristiques des apprenants, à leurs besoins et à leurs intérêts,

– qui soient motivantes,

– qui maximalisent les occasions d'échanges au sein du groupe-classe quand les objectifs le commandent,

– qui fassent appel aux facultés de raisonnement et à la créativité des apprenants (Debyser, 1982),

– qui permettent à chaque apprenant de jouer son rôle authentique d'«*individu social complet*» parmi d'autres «*individus sociaux complets*» (Stevick 1971) en exploitant le cadre de la salle de classe comme véritable lieu social de communication (Coste 1981; Chareaudeau 1981; Littlewood 1981; Candlin 1982; Kramsch 1984 a).

– qui favorisent un climat d'apprentissage coopératif et non coercitif (Gordon et Jakobovits 1974, Jakobovits 1982) et qui vise aussi à développer des mécanismes d'autoformation.

On espère ainsi que le transfert de l'acquis à des situations réelles de communications se fera plus facilement qu'à l'aide des méthodes utilisées auparavant.

1.2 *Les activités relevant du «faire semblant» utilisées en salle de classe*

Cependant, d'après certains promoteurs de ces approches (comme Littlewood, 1981), la salle de classe ne semble pas permettre

de préparer l'apprenant à toute la variété des paramètres socio-psychologiques qu'il retrouvera dans des situations réelles du monde extérieur. En effet, il sera probablement amené à vivre des situations totalement différentes de celles de la salle de classe, où l'enjeu même de la communication sera d'un autre ordre. Il devra adopter des rôles et attitudes qui seront peut-être fort éloignés de ceux de son vécu scolaire. Il devra adapter son discours en fonction d'interlocuteurs d'âges variés, qu'il connaîtra plus ou moins bien et qui auront des statuts, des rôles et des attitudes très divers. «*In order to prepare learners to cope with these wider functional and social needs, we must look for ways of extending the possibilities for communicative interaction in the classroom*» dit Littlewood (1981).

Parmi la panoplie de moyens utilisés pour pallier les limites de la salle de classe, empruntés à des domaines divers, redécouverts ou spécialement mis au point, on remarque la présence d'un grand nombre d'activités très variées, relevant du «comme si», du «do as if», du «faire semblant» que certains nomment du terme générique de «*simulation*». Le recours à ce type d'activités pédagogiques dans les nouvelles approches apparaît pour de très nombreux auteurs comme inévitable, pour les mêmes raisons que celles avancées par Littlewood.

Les auteurs de méthodes de langues secondes et étrangères et les concepteurs de programmes d'études officiels semblent aussi leur accorder certaines vertus. En effet, la majorité des méthodes publiées au cours de la dernière décennie en Amérique du Nord et en Europe y ont recours, et tous les guides pédagogiques accompagnant les programmes d'études publiés par le ministère de l'Éducation du Québec les préconisent. De plus la plupart des ouvrages traitant de pédagogie des langues les présentent comme des pratiques «allant de soi».

Il est donc beaucoup question d'activités appelées par exemple : la dramatisation, les exercices structuraux contextualisés, les simulations précontraintes, les simulations ouvertes, les dialogues à canevas, les sketches, les jeux de métier, les jeux de rôle, les jeux de rôle précontraints, les jeux de rôle sur canevas, les scénarios, les sociodrames, les simulations et jeux de rôle sociaux, l'étude de cas, la résolution de problèmes fictifs, l'improvisation, les simulations globales, les simulations par ordinateur. Rares sont les enseignants qui n'en ont fait une certaine utilisation à un moment ou à un autre, et nombreux sont ceux qui y ont recours de façon régulière.

1.3 *Les activités relevant du «faire semblant» utilisées dans la préparation de matériel pédagogique*

On note aussi une application particulière des activités relevant du «faire semblant» dans le domaine de la conception de matériel pédagogique.

Certains ont recours à des techniques à première vue très semblables à celles employées lors d'activités pédagogiques relevant du faire semblant pour préparer du matériel pédagogique utilisé pour l'entraînement à la compréhension de l'oral et à l'expression. Il s'agit de produire ce que Duplantie et Harmer appellent les documents authentiques simulés (Duplantie 1982; Harmer 1983) et que nous appelons avec d'autres (Pérez 1981a et b; Moirand 1982; Ouellette, Duquette et Perrier 1982; Desmarais et La Mothe 1980) les «documents réalistes» par opposition à ce qu'on appelle «documents authentiques» ou «documents authentiques intégraux».

Cette pratique est particulièrement appropriée lorsque des difficultés d'ordre technique, des motifs d'ordre éthique ou déontologique empêchent les concepteurs de se procurer des enregistrements sonores ou vidéo pris sur le vif en situation authentique. Il y a par exemple

- Jupp (1975), Geddes et White (1978) en Grande-Bretagne,

- Desmarais et La Mothe, (1980) dans l'élaboration de programmes de formation linguistique des agents passagers d'Air Canada, des guichetiers de la poste canadienne et des membres de la Gendarmerie Royale du Canada,

- Ouellet, Duquette-Perrier (1982), au Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec (1980), pour la préparation d'un cours expérimental de français langue seconde pour infirmières immigrantes,

- et nous même, au Collège Vanier, à Montréal (Pérez 1981a et b, 1982 a et b, 1984) dans le cadre de l'élaboration de cours de français langue seconde destinés aux étudiants de collège du secteur général au niveau «faux débutant» (Voir description détaillée à l'annexe 4).

On demande à des locuteurs natifs de jouer spontanément un échange interpersonnel à partir d'une tâche communicative quel-

conque : demande de renseignements, demande de service, etc., on enregistre la production et on l'utilise ensuite en classe après l'avoir parfois écourtée sur une table de montage. Les locuteurs natifs sont des personnes-ressources telles que des enseignants et leur entourage, des comédiens professionnels, des professionnels d'un certain milieu de travail jouant leur propre rôle, ou des moniteurs de conversations des programmes officiels de moniteurs de langue secondes (Conseil des ministères de l'éducation du Canada) selon les institutions.

1.4 *Notre intérêt pour les activités du «faire semblant»*

En tant que professeur de langue nous avons personnellement eu recours en salle de classe aux activités du faire semblant, et ce, depuis de nombreuses années (voir Pérez 1976, 1979, 1981a et b, 1982 b, 1988; Pérez et Robert-Pérez 1990). Nous avons amorcé une réflexion sur leur nature ainsi que sur leur place dans les nouvelles approches (1982 a). Nous avons tiré alors les conclusions suivantes : ces activités, bien qu'elles soulèvent un certain nombre de problèmes, sont suffisamment intéressantes pour qu'on les étudie en profondeur.

Mais en tant que concepteur de matériel pédagogique, nous l'avons vu, nous nous sommes aussi intéressé aux activités du faire semblant comme moyen de production de documents sonores. Ayant constaté certaines difficultés à obtenir de façon constante des documents particulièrement «réalistes», tout comme Geddes et White (1978) nous avons tenté d'identifier les facteurs qui permettraient d'y parvenir (Pérez 1984, voir nos remarques en annexe 4).

Pendant plusieurs années, nous avons mené nos travaux séparément, en parallèle, dans ces deux domaines bien délimités : celui des activités de salle de classe, et celui de la production de matériel pédagogique. Ce n'est qu'au bout d'un certain temps que nous avons pris conscience du fait qu'un lien étroit les unissait. Nous avons ainsi un jour découvert que les techniques que nous utilisions comme moyen de production de documents pédagogiques sonores relevaient probablement du même phénomène que celles que nous utilisions en salle de classe avec les apprenants. En fait, le parallélisme était frappant. Dans la salle de classe où on a recours au «faire semblant», les apprenants font semblant de faire quelque

chose, dans la langue seconde, dans un but d'apprentissage ou d'entraînement, et ce, en fonction des attentes d'un enseignant. Au cours de la préparation de documents sonores, des participants, locuteurs natifs, font semblant de faire quelque chose, dans leur langue maternelle, dans un but de production de documents pédagogiques qu'on exploitera plus tard en salle de classe. Ils agissent en fonction des attentes d'un concepteur de cours. Dans les deux cas, il y a des participants engagés dans un «faire semblant» langagier en fonction d'un projet et d'attentes. On pourra arguer que les projets sont différents : l'apprenant s'entraîne pour son propre compte mais le participant natif produit pour le compte d'un autre (et parfois contre rémunération). Mais dans les deux cas, il s'agit bien d'assurer des productions langagières, en fonction de certaines attentes et donc d'une norme explicite ou implicite, et le tout dans un cadre non pas naturel mais reproduit. Étant donné ce lien apparent entre les deux domaines, on peut penser que toute réflexion portant sur l'un devrait avoir des répercussions sur l'autre.

Les activités pédagogiques relevant du «faire semblant» occupent donc une place importante dans les nouvelles approches dans la classe de langue et nous pensons qu'elles méritent qu'on les étudie de près. L'utilisation qu'on fait de ce type d'activité pour la production de matériel pédagogique sonore n'est pas encore très connue mais elle devrait se répandre car c'est apparemment le seul moyen de pallier la difficulté d'obtenir des documents authentiques sonores très diversifiés sur le plan des contenus. Nous ne pouvons pas les ignorer d'autant plus que les deux domaines semblent reliés.

Étant donné d'une part notre intérêt pour les deux domaines et d'autre part le fait que nous accordons dans l'immédiat une plus grande priorité aux activités pédagogiques, nous avons décidé de faire porter l'essentiel de notre étude sur les activités pédagogiques relevant du faire semblant, tout en réservant aux activités de production de matériel pédagogique qui ont recours au faire semblant une place secondaire mais non négligeable. Une étude en sera faite en annexe 7 et nous prendrons en compte les résultats qu'on y obtiendra.

2 Les activités de salle de classe relevant du «faire semblant»

Ces activités de classe sont très répandues mais la pertinence de leur utilisation est loin de faire l'unanimité des promoteurs des

nouvelles approches. Si un grand nombre d'auteurs les recommandent fortement, certains émettent de sérieuses réserves à leur égard tandis que d'autres, malgré leurs doutes, y ont recours faute de mieux. D'autres encore sont très sélectifs et prônent exclusivement un type particulier d'activités en condamnant les autres. La controverse est installée. Une controverse qui laisse perplexe le professeur qui cherche des indications claires lui permettant de mieux sélectionner les activités pédagogiques à introduire en classe.

Pour compliquer les choses, la terminologie en usage est plus que déroutante. Les auteurs donnent aux termes qu'ils manipulent des sens souvent fort différents et le lecteur a du mal à se faire une opinion. Dans le milieu enseignant, la terminologie est aussi floue que dans les écrits. Nous avons pu le remarquer lors des nombreux ateliers de perfectionnement que nous avons animés au cours des quinze dernières années au Québec et ailleurs. Ces questions terminologiques valent la peine qu'on s'y arrête.

2.1 *Ceux qui émettent des réserves quant à ce type d'activités*

Pour Porcher (1984), les activités pédagogiques relevant du faire semblant s'inscrivent dans une perspective «analogique» dont la pertinence reste à démontrer. Il émet des réserves quant aux démarches

> «...qui s'efforcent de 'singer' en classe la communication sociale non seulement telle qu'elle se déroule réellement mais aussi de manière telle que cette simulation conduise à une maîtrise optimale de la communication que l'on simule.» (81)

Pour lui, rien ne prouve que pour préparer à la maîtrise d'une communication authentique, la meilleure stratégie pédagogique consiste à opter pour une ressemblance analogique impliquant une proximité maximale entre la classe et l'extra-classe. Il fait remarquer qu'une démarche inverse allant vers le «*naturel*» en passant par l'«*artificiel*» serait peut-être de mise.

D'autres émettent des réserves pour des raisons bien différentes. Pour eux, l'introduction d'activités relevant du «faire semblant» dans la salle de classe n'est pas compatible avec une véritable pédagogie de l'authenticité, car les interactions qu'elles mettent en jeu ne sont pas authentiques. Galisson (1980) dit par exemple que

> «... faire entrer le monde extérieur à l'école par le truchement de l'image, du son, de la mise en scène n'est que de la simulation, et [...] la simulation n'est qu'un pis-aller. Faire «comme si» on était un autre ou «comme si» on était ailleurs, dans d'autres conditions, ce n'est jamais être complètement soi-même, ici et maintenant.» (p.107)

Ces interactions ne sont pas authentiques, dit Clark (1981), car même s'il y a interlocuteurs, écarts d'information à combler, buts à atteindre, et messages à transmettre «...*Ce qui manque, c'est le vrai engagement personnel. Il n'y a qu'engagement intellectuel, car la tâche est simulée et non réelle*» (31).

Trévise (1979), n'a-t-elle pas montré dans ses études que l'apprenant, en communication simulée, se trouve placé dans une situation de double énonciation où il est à la fois lui-même et un autre, et que le discours qu'il produit en porte les marques? (Voir aussi Cicurel 1982, 1984 a, b et c, 1990, ainsi que Besse 1985 a).

Pourquoi vouloir tenter de recréer à tout prix le monde extérieur en le caricaturant? On devrait plutôt miser, nous disent Coste (1981), Candlin (1982), Taylor (1982) mais surtout Breen (1982), sur la salle de classe comme lieu de communication sociale, un lieu authentique de travail où des interactions se produisent naturellement sans passer par la simulation, où chacun joue naturellement certains rôles et détient certains statuts, où des contrats sont passés (Charaudeau 1981), où on «négocie du sens».

Ce qu'il faut retenir surtout, nous dit Galisson, c'est qu'une situation est authentique dès lors que le sujet parlant s'implique tout entier dans le message qu'il émet (Galisson 1980 : 102). Il rejoint en cela Stern (1982) qui disait après Widdowson (1979) que l'intentionnalité de l'apprenant dans la situation d'apprentissage est une qualité essentielle de l'authenticité. Et Galisson ajoute qu'en fait, si on veut replacer l'apprenant au centre de nos préoccupations, il vaudrait mieux s'efforcer d'instaurer des situations de «stimulation» plutôt que des situations de «simulation» (Galisson 1980 : 125).

À l'exception de Porcher pour qui le vrai débat n'est pas le débat «communication authentique vs communication non authentique» et dont la position s'inscrit dans une problématique bien différente, les auteurs cités semblent dire que le «comme si», le «faire

semblant» n'implique pas suffisamment l'apprenant en tant qu'«*individu social complet*», pour reprendre le mot de Stevick (1971), et que les discours produits ne sont pas authentiques.

2.2 *Ceux qui en prônent l'utilisation*

À cela, ceux qui prônent le recours à des activités pédagogiques relevant du «faire semblant», répondent que de toutes façons dans la salle de classe l'intentionnalité est presque toujours «détournée» puisqu'on est en situation didactique et non dans la vie réelle.

Comme le reconnait d'ailleurs Galisson (1980 : 110) :

> « ... la communication obtenue dans le cadre scolaire demeure - qu'on le veuille ou non - une simulation du réel et non le réel, c'est-à-dire une forme du discours pédagogique (les réactions policées de l'interlocuteur connu, attendu, prévenu - le camarade de classe - ne sont jamais celles du locuteur inconnu, inattendu, qui ne dit jamais ce qu'on souhaiterait l'entendre dire!).»

C'est ce que semble penser Charaudeau (1981) quand il dit que toute tentative de faire pénétrer des pratiques sociales hors-l'école dans l'école est marquée au sceau de la simulation car, entre autre choses, l'enjeu n'est jamais le même. Mais Charaudeau ajoute : «*...ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas en faire*».

La réalité de la salle de classe, si riche qu'elle soit n'est pas suffisamment riche, disait Littlewood (1981), pour procurer aux apprenants des situations fortuites aux paramètres socio-psychologiques très variés sur le plan des âges, statuts, rôles. Seules les activités pédagogiques relevant du «faire semblant», pour peu qu'on s'assure qu'elles soient impliquantes, pourraient mettre en jeu une grande variété de discours. Il faut donc y recourir. Presque tous ceux qui pensent comme lui, même si parfois ils favorisent un type d'activités plutôt qu'un autre, partagent donc l'idée que la plupart d'entre elles constituent une excellente propédeutique à la satisfaction des besoins communicatifs ultérieurs des apprenants. Presque tous les considèrent comme un des moyens de réaliser le transfert des acquis langagiers. Les raisons invoquées sont multiples.

On les voit comme une mise en scène de la vie (on dit souvent «a rehearsal for life») car elles préparent l'apprenant en lui faisant faire ce qu'il aura à faire en fin de formation. Elles permettent aux participants de communiquer dans des situations proches de l'authentique, qui reconstituent en classe une image de la réalité communicative. Elles favorisent des comportements semblables à ceux de situations réelles de communication et des discours moins éloignés du réel que ceux que produisaient les méthodes utilisées auparavant. Elles élargissent donc les horizons langagiers des apprenants, leur permettant de jouer des rôles divers dans des contextes sociaux plus variés que ceux de la classe traditionnelle. C'est ce qui ressort de la consultation d'une cinquantaine d'auteurs, par exemple Di Pietro (1987), Crookall et Oxford (1990 b), Raz (1986) et Larsen-Freeman (1986) (Voir à l'annexe 1 le détail des auteurs consultés).

On les perçoit aussi comme axées sur l'apprentissage par l'action et l'interaction, comme aptes à attirer l'attention des apprenants sur le «faire» plutôt que le «dire». En évitant de dissocier la pratique de la langue de ses conditions d'emploi ordinaire, elles mettent en lumière la langue en tant que moyen d'interaction sociale. On les voit donc comme des techniques privilégiées pour faire exercer les «habiletés pragmatiques» des apprenants. Et parce qu'elles rendent explicites les processus d'interaction et des faits de civilisation, on les voit aussi comme d'excellents moyens d'observation et de réflexion qui permettent aux apprenants de mieux contrôler leurs discours et de mettre en pratique les stratégies communicatives observées tout en développant leur compétence socioculturelle. Par exemple, Harmer (1983), Schiffler (1984), Kramsch (1987, 1989) et pour le détail des nombreux auteurs consultés, voir l'annexe 1.

On avance qu'elles mobilisent l'imagination créatrice des apprenants, font appel à leur esprit d'initiative, les poussant à agir et réagir dans l'instant, et qu'elles contribuent donc à développer leur spontanéité, tout en se prêtant mieux que d'autres activités au développement des aspects non verbaux de la communication (Gardner et Lalonde 1990; Stern S. L. 1983, et voir annexe 1).

Sur le plan psychologique, elles sont censées réduire l'anxiété associée à la prise de parole dans une langue nouvelle, si on les utilise fréquemment. Elles créent chez l'apprenant une certaine confiance en soi par le haut degré d'engagement qu'elles suscitent, cette confiance en soi étant un facteur qui favorise l'apprentissage

d'une langue. On pense qu'elles ont des effets à long terme : elles permettent de développer une image de soi positive. Enfin, elles sont motivantes et impliquantes, ce qui apparaît dans la plupart des écrits comme l'une des principales raisons pour lesquelles elles favorisent l'apprentissage (voir par exemple les trente auteurs qui s'expriment dans Crookall et Oxford 1990 a, voir aussi annexe 1).

Pour plusieurs des raisons mentionnées plus haut on les pense particulièrement appropriées à l'enseignement des langues dans les domaines spécialisés (par exemple Heddesheimer et Lagarde 1978, et voir annexe 1).

En plus de favoriser des apprentissages, on leur trouve d'autres vertus :

– elles peuvent être, selon certains, de bons moyens d'évaluation des compétences des apprenants à l'oral (Mothe 1982; Caré 1983 b et voir annexe 1),

– elles favorisent le développement d'attitudes autonomes, encouragent l'utilisation par les apprenants de bonnes stratégies d'apprentissage et ont certaines qualités d'idioexpressivité : elles permettent aux apprenants de s'exprimer vraiment (Scarcella et Crookall 1990), et ce, même derrière un masque (Ur 1981) au contraire des méthodes traditionnelles où l'apprenant doit restituer des contenus qui lui demeurent souvent étrangers.

Il ne faudrait pas croire que dans le camp des «pour» il n'y ait que des inconditionnels du «faire semblant».

Certains sont «pour» de façon inconditionnelle, «pour» avec des réserves, comme Besse (1985 a) qui souligne que parce que ces activités sont très impliquantes, les apprenants ont tendance à transférer dans leurs pratiques langagières de langue seconde, des habitudes communicatives qu'ils ont acquises en langue maternelle, d'où un grand risque d'interférences que seul peut éviter un enseignement contrasté de la langue seconde (Besse 1982 : 41) où l'on fasse réfléchir les apprenants sur les différences «*non seulement linguistiques mais aussi référentielles, discursives et socio-interactionnelles*» existantes.

D'autres encore sont «pour» à certaines conditions, comme Dubin et Olshtain (1986) qui disent que chaque fois qu'on a recours

à une telle activité il faut se demander si ce choix répond bien à un objectif d'apprentissage, qu'il faut que les buts de l'activité soient très clairement perçus par les apprenants et qu'on leur donne vraiment les moyens qui leur permettent de s'exprimer. Il y a aussi ceux qui sont «pour» en dépit de leurs doutes et parce que ni l'efficacité ni l'inefficacité de ces activités n'ont été prouvées par la recherche empirique. Il y a enfin ceux qui, très sélectifs, donnent leur préférence à certains types d'activités plutôt qu'à d'autres. C'est de ces derniers que nous allons traiter maintenant puisque c'est là que se sont installées les controverses les plus vives.

2.3 *Ceux qui favorisent un type d'activités plutôt qu'un autre*

Dans les écrits, on note trois grandes tendances. Les tendances «réaliste», «spontanéiste», et «éclectique». Au sein des deux premières tendances, on distingue une position forte, celle des inconditionnels, et une position plus souple, où il n'est question que de préférence marquée.

La tendance que nous qualifions de «réaliste» favorise exclusivement les activités qui font faire à l'apprenant, tout en «restant lui-même», ce qu'il aura à accomplir en situation réelle, ou leur donne une préférence marquée. Le présupposé théorique sous-jacent est l'hypothèse populaire «c'est en forgeant qu'on devient forgeron», qui, selon les auteurs, n'a pas été remise en question par les connaissances actuelles. Dans ce camp, on trouve par exemple Bertrand (1979), Holec (1979), Piper et Piper (1983) et d'autres (Voir le détail à l'annexe 1) qui sans condamner totalement le recours aux autres types d'activités, trouvent qu'elles sont peu authentiques, qu'elles ne permettent pas l'apprentissage et présentent des dangers d'aliénation et de glissements dramaturgiques. Demander à un apprenant «d'être un autre» peut modifier de façon sensible le comportement du sujet. Les processus d'identification créent des problèmes psychologiques parfois graves. Il faut rester proche du vécu de l'individu le plus souvent possible. La position forte, minoritaire, est représentée par Heddesheimer et Lagarde (1978) pour qui seuls le «réalisme» des situations choisies et leur proximité avec le vécu de l'apprenant peuvent faciliter le transfert .

Les «spontanéistes», eux, favorisent exclusivement les activités où l'apprenant «fait semblant d'être un autre» ou «fait des choses décrochées du réel» et qui visent l'expression spontanée libre. Ces

activités, libérantes plutôt qu'aliénantes, sont à l'opposé d'un entrainement par la reproduction réaliste des comportements visés. Selon eux, une telle pratique, basée le plus souvent sur des besoins spécifiques définis par d'autres, fige l'apprenant dans ses statuts. Ils la considèrent trop technique, trop technocratique, parce que trop programmée. Seul, l'entraînement à «*l'expression spontanée*», activité axée sur la production de discours de type expressif (selon la terminologie de Valiquette 1979) peut préparer à des échanges libres et imprévisibles. Un tel type d'activités, proche du jeu théâtral spontané échappe à toute définition réaliste, disent-ils, il tend à une réalité propre, indépendante. «*Sa valeur didactique ne repose pas sur la part plus ou moins réaliste du langage produit mais bien plutôt sur l'authenticité de l'expression théâtrale*». Dans cette tendance, la position forte, largement majoritaire est représentée par exemple par Dufeu (1983a), Caré (1983 b), Ryngaert (1983) (voir aussi annexe 1). Il faut noter que certains posent des conditions : pour éviter les risques d'aliénation, ne pas enseigner l'expression des mimiques et laisser les apprenants choisir et définir librement leurs rôles et les stratégies de discours à utiliser. Enfin, on constate que seuls deux auteurs (Poté 1979 et Montredon 1983) tolèrent les activités «réalistes» tout en préférant celles du deuxième type.

La troisième tendance, éclectique, est de loin la plus nombreuse. On y retrouve par exemple Debyser (1976), Maley (1980, 1981), Sturtridge (1981) et d'autres (voir annexe 1). On y préconise indifféremment les deux types d'activités, tout en donnant parfois des conseils de prudence. Les risques d'inhibition ou d'aliénation que présentent les activités du deuxième type sont soulignés, on propose de les atténuer par la dimension ludique (Maley et d'autres). Certains (Holden 1981a et b) insistent sur le fait qu'on ne devrait jamais faire faire par l'apprenant des choses qu'il ne pourrait ni ne voudrait faire dans sa propre langue.

Voilà donc en bref les différentes tendances. On aura remarqué que la controverse est vive et les prises de position souvent diamétralement opposées. Mais le sens des mots utilisés par les uns et les autres est-il le même?

2.4 *Problèmes de terminologie*

Nous avons remarqué que des variations considérables existaient aussi bien dans l'utilisation d'un terme générique recou-

vrant tout ce que nous avons appelé les activités relevant du «faire semblant», que dans l'utilisation de termes spécifiques pour nommer les différents types d'activités.

2.4.1 L'UTILISATION D'UN TERME GÉNÉRIQUE

Pour parler de ces activités de façon générique, Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) parlent du «***faire semblant***», Bertrand (1979), Littlewood (1981), Jones K. (1982), Moirand (1982), Weiss (1983), Debyser (dans certains écrits), Crookall et Oxford 1990 b) et parfois Fontaine (1981) utilisent le terme de «***simulation***». Alexander (1978) semble préférer le terme d'«***improvisation***». Stern S. L. (1983) et Holden (1981 a et b) parlent de «***drama***», Ryngaert (1983) de «***jeu dramatique***», Dubin et Olshtain (1986) parlent de «***theater games***», Dufeu (1983 a) et Feldhandler (1983) ainsi que Caré *et al.* (1983) parlent de «***techniques d'expression dramatique***» (mais ce dernier en 1989, parle aussi du «***comme si***» et de la «***simulation***»). Piper et Piper utilisent le terme de «***role play***». Livingstone (1983) et Harmer (1983) utilisent d'abord dans un sens générique les deux termes accolés de «***role play & simulation***», puis Livingstone opte pour «***role play***» , n'utilisant que celui-ci tout au long de son ouvrage pour recouvrir différents types d'activités relevant du «***faire semblant***» alors que Harmer fait exactement l'inverse et opte pour le terme de ***simulation*** pour recouvrir divers types d'activités. Pour Besse (1985 a) c'est aussi le terme de ***jeu de rôle***[1] qui a un sens générique. Quant à Berrier (1989, 1990), elle hésite entre simulation et jeu de rôle et finit par opter pour **jeu de rôle** car, dit-elle, c'est le terme le plus souvent utilisé.

On peut déjà constater que la situation est floue.

2.4.2 L'UTILISATION DE TERMES DANS UN SENS SPÉCIFIQUE

En fait les choses se compliquent lorsque les auteurs consultés entrent dans la pratique et énumèrent les différents types

[1] Dans les écrits le terme de "rôle" dans "jeu de rôles" est employé au singulier ou au pluriel. Selon nos constatations, le singulier est employé dans une proportion de trois contre un. Chez certains auteurs on le retrouve aussi bien au pluriel qu'au singulier et parfois dans les mêmes textes (par exemple Besse et Caré). L'utilisation du pluriel et du singulier ne semble pas se faire selon des règles précises mais apparait comme le simple fait du hasard. À notre connaissance, cette question n'a jamais fait l'objet de discussions ni dans le domaine de l'enseignement des langues, ni dans d'autres domaines.

d'activités. On s'aperçoit que d'une part les termes utilisés dans un sens générique sont utilisés par d'autres auteurs (et parfois par les mêmes, par exemple Besse) dans un sens spécifique.

Ainsi, le terme d'**improvisation** qu'Alexander utilise au sens générique ne recouvre qu'un type d'activités parmi les autres, pour des auteurs comme par exemple Holden, Debyser, Caré (dans certains articles : Caré et Debyser 1978, Caré 1989) et Littlewood. L'activité d'improvisation consistant, pour ces auteurs, à jouer spontanément une courte scène sur un thème donné.

Le terme **dramatisation**, très près du «***drama***» générique de Holden et Stern S.L., est utilisé dans un sens très spécifique par Caré (dans certains articles), Besse et Weiss. Pour Weiss (1983) et Besse (1985 a) il s'agit de la simple mise en scène d'un dialogue de méthode de langue. Pour Caré, il s'agit aussi de cela (Caré 1976, 1989) mais il distingue différents types de dramatisations : répétitives, avec variations, avec situations nouvelles, selon le degré de spontanéité dans le jeu (Caré 1976).

Enfin les termes de **simulation** et de **jeu de rôle** sont utilisés dans un sens spécifique plutôt que générique par de très nombreux auteurs. Et pour ajouter à la confusion, chacun de ces deux termes est employé par chacun des auteurs pour dénommer des activités souvent fort différentes l'une de l'autre, et à tel point que, parfois, ce que l'un nomme simulation est jeu de rôle pour un autre. De plus, certains utilisent le terme «jeu de rôle» à la fois dans un sens générique et dans un sens spécifique. Le problème est important et il faut qu'on s'y penche avec attention.

2.4.3 L'UTILISATION DES TERMES «JEU DE RÔLE» ET «SIMULATION» DANS UN SENS SPÉCIFIQUE

Les distinctions entre les différentes activités semblent être faites selon des critères très variés.

• Pour Debyser (seulement dans certains textes : 1974), pour Zotta (1983), Heddesheimer et Lagarde (1978), Fontaine (1981), Holec (1979), une simulation c'est essentiellement une activité où on met réellement en scène ce qu'on veut simuler : les courtes situations choisies sont très proches des situations que l'apprenant vivra réellement en fin d'apprentissage. Notons que Besse (1985 a) nomme une

lement en fin d'apprentissage. Notons que Besse (1985 a) nomme une telle activité une simulation «*fonctionnelle*» pour la distinguer des simulations «*projectives*» où les apprenants jouent, tout en restant eux-mêmes, des rôles qu'ils souhaiteraient tenir mais qu'ils ne tiendront pas forcément en fin d'apprentisage.

• Pour Caré (dans Caré *et al.* 1983), Dufeu (1983 a), Montredon (1983), la simulation, c'est la reproduction jouée, d'échanges interpersonnels dans un contexte d'apprentissage surtout socio-professionnel. L'activité, très proche de jeux d'entreprises très structurés, est assez contraignante. Notons déjà que cette description correspond exactement à ce que Livingstone (1983) appelle de son côté «*role play*». Notons aussi que Caré, en 1989 assouplit sa position en étendant le concept de simulation à des contextes autres que socio-professionnels.

• Holden (1981 a et b), Jones K. (1982), Littlewood (1981), Sturtridge (1981), Harmer (1983), Fluet (1985), Fontaine (1981), Caré (1976 et dans Caré et Debyser 1978), Dufeu (1983 a), Debyser (1976 et dans Caré et Debyser 1978), Tremblay (1986 a) et Boucher (1989), Crookall et Oxford (1990 a et b) nomment «*simulation*» des activités assez proches de ce qu'on appelle en sciences sociales études de cas, jeux de simulation et simulations, impliquant la résolution de problèmes fictifs pour les uns, et/ou réels pour d'autres, au cours desquelles les participants agissent soit «de l'intérieur», soit «de l'extérieur». Ces activités, toujours très structurées, sont généralement de moyenne ou longue durée (le plus souvent de longue durée : de plusieurs dizaines de minutes à plusieurs heures étalées sur plusieurs jours). Elles sont le plus souvent complexes : elles impliquent un grand nombre de participants et sont axées sur les quatre habiletés. Elles demandent la manipulation d'un matériel souvent abondant préparé à l'avance pour simuler l'environnement (par exemple les données du problème sont présentées sous forme de documents variés : textes descriptifs parfois assez longs, graphes, images, etc). Pour certains auteurs, l'apprenant doit assumer un rôle et agir en fonction de ce rôle. Pour d'autres, il reste lui-même et agit en fonction de sa propre personnalité. Il faut noter que Caré et Debyser nomment ces activités des «*simulations*» et parfois des «*simulations sociales*», et qu'ils les décrivent comme des «*études de cas vécues de l'intérieur*». De son côté, Littlewood nomme ce type d'activités «*roleplaying in the form of discussion*» ou «*large scale simulations*» selon la quantité des données manipulées par les étudiants et le nombre de tâches à accomplir.

• Caré (1980, 1981, 1989), Debyser (1980), Arroyo et Barros (1989), Capdepont (1989), Darot (1990), Pérez et Robert-Pérez (1990, 1992), Robert-Pérez (1990) appellent **simulations globales** des activités de longue durée (le plus souvent de très longue durée : plusieurs heures étalées sur tout un semestre) qui impliquent la construction par les apprenants d'un univers fictif, à partir de données précises, et qu'ils font évoluer. Par exemple, un immeuble, un cirque, un quartier, un village, une île, une planète inconnue, allant ainsi d'un pan de l'univers à un univers complet. Notons que Spaccini (1990) donne le simple nom de «*simulation*» à une activité qui possède exactement ces caractéristiques et qui implique la création et la gestion d'une société, dans un cours de français des affaires, dans un lycée italien.

Ces «méga-activités» peuvent inclure la mise en scène d'échanges interpersonnels fictifs, la résolution de problèmes, l'accomplissement de tâches très diverses basées aussi bien sur la lecture et l'écriture que l'oral et la manipulation de matériaux. Elles sont donc complexes, multiformes, hétérogènes de nature et difficiles à circonscrire car elles peuvent inclure, entre autres, mais pas nécessairement, tous les autres types d'activités relevant du «faire semblant». Certains comme Breen (1982), tendraient à les concevoir comme des «*activités de communication*» complexes où de multiples tâches sont proposées aux apprenants à l'intérieur d'un même cadre, d'autres comme des «*projets*» (Fried-Booth 1986). D'autres, dont Pérez et Robert-Pérez (1990, 1992) les qualifient de «*projets intégrateurs*» car elles sont au carrefour de plusieurs disciplines (langue seconde, mathématiques, sciences humaines, sciences de la nature, arts plastiques) et impliquent le travail sur les quatre habiletés. Si les auteurs nomment ces activités des simulations, il semble que ce soit surtout à cause du caractère fictif de l'objet à construire. Mais la construction de l'objet, elle, est bien réelle, de même que les échanges interpersonnels qui se créent entre les apprenants au cours de cette construction.

Il faut noter que les catégories d'activités ne sont pas totalement étanches et que la réalité résiste à toute classification trop rigide. Par exemple, Debyser et Caré (1978) et Caré, Dubos et Irlande (1979) proposent aussi un type de simulation hybride, alliant les caractéristiques des études de cas ou «simulations sociales» et celle des simulations globales : il s'agit de «simulations sociales» au cours desquelles une grande partie des composantes du cas sont définies,

construites, par les participants eux-mêmes avant et même au cours de la simulation du cas proprement dite (par exemple, «Le foyer socio-éducatif», 1978; «Simulation d'un journal télévisé», 1979).

• Notons que pour certains, comme Heddesheimer et Lagarde (1978), Montredon (1983), c'est le fait que la tâche à accomplir est tirée du vécu de l'apprenant qui permet de dire que l'activité est une simulation. Si le cas est fictif, il s'agit plutôt d'un jeu de rôle. Mais pour les autres, le caractère fictif ou réel de la tâche n'est pas un critère pertinent.

• Pour Paulston (1977), Heddesheimer et Lagarde (1978), Hicks et Murphy (1979), Wright (1980), Holden (1981 a et b), Caré (dans Caré *et al.* 1983), Dufeu (1983a), Besse (1985 a), Tremblay (1986 a et b), Boucher (1989) si l'apprenant joue son propre rôle, il s'agit de simulation. S'il joue le rôle de quelqu'un d'autre, il s'agit d'un jeu de rôle. Mais pour d'autres, comme Fontaine, Sturtridge et Weiss, ce critère n'est pas pertinent. Pour Fontaine, il suffit de jouer son propre rôle ou un rôle plausible en fonction de son vécu, dans une résolution de tâche plausible, pour être en jeu de rôle. Pour Sturtridge, le critère qui indique qu'on est en jeu de rôle n'est pas le fait qu'on doive jouer des rôles étrangers ou plausibles, c'est uniquement le fait qu'on soit dans un cadre socio-professionnel. Pour Weiss, qu'on joue son propre rôle ou un rôle étranger, que le cas soit fictif, plausible ou réel, on est toujours en jeu de rôle. Le seul critère important à ses yeux semble être le caractère improvisé, non préparé de l'activité.

• Pour Livingstone (1983), il y a jeu de rôle si l'apprenant joue le rôle de quelqu'un d'autre mais il y a aussi jeu de rôle si, tout en restant lui-même, l'apprenant doit suivre des directives très précises (role card) imposées par le professeur. Notons en passant que ceci s'appelle ***simulation précontrainte*** ou ***jeu de rôle précontraint*** chez Caré et Debyser,1978, ***dialogue à canevas*** chez d'autres (par exemple, Courtillon *et al.* 1983, Courtillon 1984, Besse 1985 a), ***simulation sur canevas fermés*** chez Caré (1989). Ici donc, c'est le fait que les stratégies d'interaction sont imposées de l'extérieur qui est décisif.

Pour Dufeu, Caré (dans Caré *et al.* 1983) et Fontaine, bien au contraire, le jeu de rôle implique obligatoirement le libre choix du rôle de la part de l'apprenant et une absence totale de contrainte venant de l'extérieur.

Pour Di Pietro (1987), dans un jeu de rôle, l'apprenant joue le rôle de quelqu'un d'autre, doit souvent suivre des directives précises et sait d'avance ce que son partenaire va dire ou faire. Il préconise plutôt ce qu'il appelle le ***scénario*** où l'apprenant reste lui-même tout en jouant des rôles sociaux et psychologiques particuliers et planifie lui-même ses stratégies, le scénario étant toujours bâti sur le principe de l'écart d'information. Pour de nombreux autres, ces scénarios ne sont qu'un type de jeu de rôle.

• Pour Holec, il y a jeu de rôle si le cas est fictif, si l'apprenant joue des rôles qui lui sont étrangers, et si le tout est dirigé de l'extérieur par un professeur.

• Dufeu et Caré proposent, en 1983, une version «pure» du jeu de rôle. Pour Caré, le fait que de nombreux auteurs (y compris lui-même dans ses écrits précédents) aient très souvent accolé les termes de jeu de rôle et simulation, a vidé le jeu de rôle du contenu psychodramatique qu'il avait à l'origine, en réduisant l'idée de rôle à la reproduction de stéréotypes et en faisant de l'activité un exercice trop scolaire. Très près du psychodrame morénien et du jeu de rôle thérapeutique (Moréno 1975, Ancelin-Schützenberger 1981) pratiqués par les psychologues, psychosociologues et psychanalystes, le jeu de rôle pédagogique qu'ils proposent consiste à jouer sur le mode de l'improvisation spontanée une courte situation d'échanges interpersonnels (qu'ils appellent aussi «*transactions sociales*») comportant un germe de «rupture», de déséquilibre, de conflit. Les participants choisissent librement thèmes et rôles. Chacun se choisit une identité d'emprunt et construit progressivement son rôle au cours de diverses activités préparatoires. L'apprenant n'écrit pas de dialogue et joue spontanément en fonction du rôle qu'il s'est construit. Le professeur n'intervient que pour éviter les glissements psychodramatiques qui sont toujours possibles.

Pour eux, les critères importants semblent être : la liberté de choix des thèmes et rôles, le changement d'identité et de rôles, la quasi non-intervention du professeur. Caré (1989) dit cependant que certaines simulations, en particulier celles qu'il appelle **simulations sur canevas ouvert**, se rapprochent du jeu de rôle.

Comme on a pu le voir, les vues sont fort hétérogènes, parfois même diamétralement opposées. L'une des raisons de cette confusion dans les termes est vraisemblablement l'utilisation de critères de

classement très divers et souvent différents. L'activité reproduit-elle fidèlement la réalité? Travaille-t-on dans un cadre socio-professionnel? Doit-on résoudre des problèmes? Les participants construisent-ils un univers fictif complexe? La tâche à accomplir est-elle réelle ou fictive, et si elle est fictive, est-elle plausible en fonction du vécu de l'apprenant? Celui-ci joue-t-il son propre rôle ou un rôle étranger à ceux de son vécu? L'apprenant doit-il suivre des directives précises telles qu'un canevas prévu par le professeur ou est-il libre d'improviser à sa guise?

Notons aussi que le fait que chacun applique ces critères à sa façon ne fait qu'ajouter à la confusion.

Enfin, les termes clés tels que «identité», «rôle», «personnage», «tâche» sont pris par les uns et les autres dans des sens parfois très différents.

2.4.4 L'AMBIGUÏTÉ DES TERMES «IDENTITÉ», «RÔLE», «PERSONNAGE», «TÂCHE»

«Rester soi-même» c'est, pour certains conserver simplement son identité. Mais le terme d'identité ne semble pas renvoyer aux mêmes réalités pour les différents auteurs. Pour certains, il s'agit simplement du nom de l'apprenant. Pour d'autres, il s'agit apparemment de la «personnalité» même de l'individu, de son histoire, son nom n'entrant qu'accessoirement en ligne de compte. Pour d'autres encore, «rester soi-même» signifie aussi assumer des rôles proches de ceux de son vécu. Pour d'autres enfin, il s'agit d'assumer des rôles identiques à ceux de son vécu.

Mais de quel type de rôle parle-t-on? Certains semblent faire référence exclusivement à ce qu'on appelle dans d'autres domaines les rôles sociaux, d'autres à ce qu'on appelle les rôles psychologiques ou les attitudes. Pour d'autres encore, un rôle signifie tout simplement un personnage : comme dans l'expression «jouer un personnage». (Mais il y a ceux comme Caré, dans Caré *et al.* 1983) qui distinguent clairement personnage et rôle). D'autres enfin utilisent le mot rôle dans un sens plus global, là où certains utilisent le mot tâche, cas ou situation. Les auteurs anglo-saxons vivent les mêmes contradictions, les mêmes ambiguïtés. L'utilisation des termes «role», «identity», «character», «task» est tout aussi confuse que chez les francophones, comme Piper et Piper (1983) l'ont bien montré.

2.4.5 LA PRÉSENCE D'AU MOINS DEUX INTERLOCUTEURS

Les activités relevant du «faire semblant» mentionnées au cours de notre tour d'horizon impliquaient la participation d'au moins deux interlocuteurs [2]. Les activités dont on a traité sont donc principalement interactives. Or, tous les auteurs consultés, à l'exception de trois (Holec 1979; Pérez 1982 a; Piper 1984), semblent ignorer tout à fait cet aspect lorsqu'ils donnent un nom à une activité particulière, pour la condamner ou l'encenser. Leurs classifications ne rendent pas compte des situations où par exemple, un apprenant «reste lui-même» et doit résoudre une tâche très réaliste par rapport à son vécu, et où l'autre apprenant emprunte une autre identité ou joue des rôles étrangers à ceux de son vécu. Et pourtant la chose est importante. Ce type d'activité est en fait l'un des plus répandus dans les salles de classe. Pensons simplement à des situations d'achat/vente si communes dans les cours de langue. Tous les apprenants ont déjà été acheteurs dans leur vie, mais tous n'ont pas été vendeurs. Et que dire de situations telles que celle où un étudiant jouant son propre rôle essaie de convaincre un autre étudiant, jouant le rôle de son père, de lui prêter la voiture pour la soirée? Comment Besse, Boucher, Dufeu, Holden, Livingstone, Paulston et Tremblay appelleraient-ils une telle situation? Jeu de rôle? Simulation? Jeu de rôle pour l'un des deux interlocuteurs, simulation pour l'autre? Il semble donc clair que les différents auteurs ne tiennent pas compte, dans leurs jugements, de tous les facteurs qui entrent en jeu dans de telles activités.

2.4.6 LES BUTS DES ACTIVITÉS EN QUESTION

Lorsque les auteurs consultés portent des jugements sur les différents types d'activités, nous l'avons vu, c'est en se basant sur des critères très hétérogènes, et bien souvent, ils ne font que donner leur préférence personnelle sans trop se soucier de bases théoriques qui pourraient sous-tendre leur choix. De plus, la plupart du temps ils ne tiennent pas compte du but de l'activité, du rôle qu'on veut lui faire jouer dans une unité pédagogique. Il y a quelques exceptions, comme Caré et Dufeu, Debyser, Fontaine et Holec, Dubin et Olshtain (1986) mais ce ne sont que des exceptions et on peut s'étonner de la chose car il parait

[2] Il existe pourtant des activités prévues pour un seul apprenant (voir Jones K., 1982) mais il n'en a pas été question ici car elles sont rarement décrites.

évident que si on décrit des activités pédagogiques et si on les classe en fonction de leur nature, il faudrait, avant de juger de leur pertinence, parler des buts qu'on leur assigne.

Récapitulons maintenant ce que nous avons découvert au cours de cette partie de notre travail consacrée aux activités relevant du «faire semblant» utilisées en salle de classe.

• L'étude que nous avons faite ici des diverses tendances nous aura permis de constater que les controverses sont vives et se font autour des points suivants :

- Les activités en question sont-elles trop technocratiques?
- Mettent-elles en jeu des comportements authentiques?
- Produisent-elles des discours authentiques?
- Sont-elles aliénantes ou libérantes?
- Sont-elles impliquantes, respectent-elles l'intentionnalité des apprenants?
- Sont-elles efficaces?

On aura remarqué que les prises de position, si elles ne sont pas toutes inconciliables, sont la plupart du temps diamétralement opposées et que les camps ne sont pas toujours clairement délimités. De plus, les réponses à ces questions sont toutes basées sur des préférences personnelles ou des hypothèses sur l'apprentissage relevant du bon sens plutôt que sur des bases théoriques sérieuses ou des résultats d'expérimentations rigoureuses.

• Notre étude de la terminologie en usage a montré des variations considérables existant d'un auteur à l'autre. On a noté une grande confusion aussi bien dans l'utilisation de termes au sens générique que de termes au sens spécifique. Les étiquettes traditionnelles de «jeu de rôle» et «simulation» utilisées pour dénoter des pratiques très différentes chez les uns et les autres en sont un exemple frappant.

On comprendra maintenant pourquoi nous nous sommes refusé depuis le début de ce travail à nous laisser piéger par le vocabulaire existant. Au lieu d'employer à notre compte des termes comme simulation, jeu de rôle, dramatisation, etc., nous avons dû recourir à des paraphrases descriptives des activités en question. Nous avons évité, du moins nous l'espérons, la confusion.

• On aura remarqué de plus l'ambiguïté de termes aussi importants que ceux d'«identité», «rôle», «tâche», le fait que la plupart des auteurs ne semblent pas prendre en compte tous les éléments constitutifs des activités dont ils traitent, ainsi que le fait qu'ils oublient les buts de ces activités lorsqu'ils émettent des jugements sur leur pertinence. Il en résulte que leurs modes de dénomination ou de classement sont inadéquats. Tout ceci explique probablement en partie les controverses existantes. En effet, comment peut-on prétendre qu'une activité relevant du «faire semblant» met en jeu des comportements plus ou moins authentiques qu'une autre activité du «faire semblant» si au départ on ne définit pas ces activités selon un cadre conceptuel commun, si on ne s'entend pas d'abord sur des notions aussi fondamentales que celles de rôle, d'identité, de «réalisme» de la tâche, et si on oublie des aspects importants des activités en question.

Les lacunes sont considérables. Chaque auteur prend en compte certains des éléments qui entrent en jeu dans le phénomène du «faire semblant» mais aucun n'a jusqu'ici saisi ce phénomène dans son ensemble.

Les constatations que nous avons faites au cours de cette étude des activités pédagogiques relevant du «faire semblant» utilisées en tant qu'activités de salle de classe nous permettent donc de conclure qu'en fait, ce qui fait problème, c'est avant tout l'absence d'un cadre conceptuel commun rendant compte du «faire semblant» et de typologies suffisamment fines et rigoureuses auxquels l'enseignant et le chercheur pourraient se référer au moment de faire des choix pédagogiques ou au moment d'observer, d'étudier, de comparer de telles activités ainsi que les discours qu'elles produisent.

2.5 *Choix d'une terminologie*

Avant d'aller plus loin, il convient d'établir dès maintenant le vocabulaire qu'on utilisera au cours de cette étude. Pour ce faire il nous paraît essentiel de procéder, en fonction de ce qui vient d'être dit, à un premier assainissement de la terminologie en usage.

Les différentes activités du «faire semblant» répertoriée s plus haut peuvent être clairement divisées en deux catégories :

– celles assez **homogènes** où les participants jouent, mettent en scène, des échanges interpersonnels généralement courts (d'une durée de quelques minutes) et basés sur des scènes de la vie quotidienne, dans divers milieux y compris le milieu professionnel,

– et les autres, plus **complexes** et **hétérogènes** de nature, qui n'impliquent pas nécessairement la simulation d'échanges interpersonnels.

Dans la première catégorie on retrouve :

– la **dramatisation** qui consiste à jouer un court dialogue extrait d'un manuel de langue.

– les activités appelées **simulations** par les uns et **jeux de rôle** par les autres qui consistent à faire jouer à un petit nombre de participants de façon plus ou moins spontanée, plus ou moins structurée, de courts échanges interpersonnels (d'une durée de quelques minutes) basés sur des cas réels ou fictifs, au cours desquels les participants restent eux-mêmes, ou font semblant d'être quelqu'un d'autre, et qu'il est impossible de nommer autrement tant que nous n'en connaissons pas mieux la nature,

– l'**improvisation** qui consiste à jouer spontanément un court échange interpersonnel sur un thème donné.

On remarquera qu'au-delà des différences, ces activités relèvent du même phénomène. Leur point commun est bien le fait que **les participants doivent simuler de courts échanges interpersonnels**.

Dans la deuxième catégorie, on retrouve deux types de simulations :

– tout d'abord ce que Caré et Debyser appellent parfois des «*simulations sociales*», que Jones (1982), Crookall et Oxford (1990 a, b et c) appellent «*simulation*» ou «*simulation/gaming*» (qu'on pourrait traduire par «*jeu de simulation*») et Littlewood (1981) «*role playing in the form of debate or discussion*» et «*large scale simulation*» (selon le degré de complexité) qui sont des sortes d'études de cas en général complexes, par de nombreux participants, d'une durée variant de plusieurs dizaines de minutes à plusieurs heures, basées sur un matériel abondant, parfois vécus «de l'intérieur» (les participants agissent en parlant «à la première

personne» la plupart du temps en jouant le rôle de quelqu'un d'autre), où on doit résoudre un problème en collaboration ou en compétition avec d'autres,

– et ce que Caré (1980, 1981, 1989), Debyser (1980), Arroyo et Barros (1989), Pérez et Robert-Pérez (1990), et d'autres appellent les «*simulations globales*» et que nous avons décrites plus haut (voir 2.4.3) qui sont la construction, à partir de données précises, d'un univers fictif complet ou d'un pan de l'univers. Ces «mega-activités» de longue durée du type «L'immeuble», sont complexes et hétérogènes de nature, car elles contiennent des activités très variées y compris, mais pas nécessairement, la simulation d'échanges verbaux.

En attendant de trouver mieux, nous nous proposons de regrouper provisoirement dans la deuxième catégorie ces deux types d'activités sous le terme de «**simulations complexes**» afin de bien les distinguer de celles de la première catégorie. On comprendra que le terme «complexe» signifie bien «*qui contient, qui réunit plusieurs éléments différents*» (*Le Petit Robert*), «*qui embrasse des parties diverses, juxtaposées, entremêlées et parfois hétérogènes, sans être forcément compliqué*» (Bénac 1956, *Dictionnaire des synonymes*). Nous retrouvons dans ces deux définitions l'idée d'assemblage de nombreux éléments divers et parfois hétérogènes formant un tout qui décrit assez bien ce type de simulations.

On peut ainsi définir les simulations complexes :

> **des activités pédagogiques impliquant de nombreux participants, un matériel généralement abondant, et basées sur la résolution de problèmes par la discussion de longue durée, ou sur la construction d'un univers fictif, d'une durée variant entre quelques dizaines de minutes et plusieurs heures réparties sur plusieurs jours.**

Mais quel nom choisir pour les activités de la première catégorie qui comprend «dramatisation, improvisation», et ce qu'on appelle dans les écrits «jeu de rôle» et «simulation»?

Nous avons vu plus haut que les termes de drame, expression dramatique, dramatisation, improvisation, jeu de rôle et simulation sont tous très connotés.

Un seul d'entre eux, bien qu'il renvoie à des pratiques existant dans d'autres domaines de formation nous paraît cependant plus générique : c'est le terme de «simulation» .

La simulation, c'est avant toute chose l'action de simuler. Simuler, du latin «simulare», copier, représenter exactement, signifie bien faire semblant, feindre, prétendre, et ce pour tout le monde, même les non-spécialistes. Pour lever toute ambiguïté, il suffira d'accoler le terme d'«**échanges interpersonnels**» à celui de «**simulation**» pour préciser qu'elles sont exclusivement axées sur la simulation de la communication humaine et qu'elles n'ont rien à voir avec la construction d'un pan de l'univers par les participants ou l'étude d'un cas complexe. Par contre, on comprendra que rien n'empêche que des simulations de ce type soient intégrées à des simulations du type «simulation sociales-étude de cas» ou «simulation globale».

Le terme de simulation nous convient aussi particulièrement bien pour des raisons purement pratiques : au substantif correspond le verbe simuler et de plus, nous pourrons forger aisément un néologisme afin de nommer les individus qui participent à une activité de simulation. Nous les appellerons les «simulants». Le terme de «simulateur» étant lui-même trop connoté. En effet, un simulateur c'est : 1. celui qui veut se faire passer pour un autre, 2. un instrument qui sert à accomplir certaines simulations en formation professionnelle. Par exemple : simulateur de vol, maquette de champ de bataille.

Pour parler des activités de la première catégorie nous parlerons donc ici d'**activités de simulation d'échanges interpersonnels** (abréviées dorénavant comme suit : «**ASÉI**») que nous définissons globalement et à titre provisoire comme

> **toute activité orale de courte durée au cours de laquelle chaque participant fait semblant d'interagir, soit en restant lui-même, soit en prétendant être un autre.**

On remarquera que la définition

– recouvre aussi bien les activités qui consistent à reproduire les situations dans lesquelles sera placé un jour l'apprenant, que les autres, plus décollées du réel;

– peut s'appliquer aussi bien à des activités de salle de classe, que nous abrévions «**ASÊI-SC**» qu'à des activités de production de matériel pédagogique abréviées «**ASÊI-PM**»;

– recouvre exclusivement les activités mettant en jeu de courts échanges interpersonnels simulés, en communication orale, basées sur les scènes de la vie quotidienne, dans quelque milieu social que se soit, professionnel ou non professionnel, et exclut les simulations de la deuxième catégorie, les simulations complexes, hétérogènes de nature et de longue durée, impliquant souvent le travail sur les quatre habiletés, comportant un appareil complexe. Et ce, bien que certaines d'entre elles (les simulations globales) puissent inclure des activités de simulation d'échanges interpersonnels telles que définies ici, comme une composante parmi d'autres.

Pour parler de l'ensemble de ces deux catégories d'activités, nous parlerons d'**activités relevant du comme si** ou du **faire semblant**, comme nous l'avons fait jusqu'ici. La classification provisoire que nous venons d'esquisser est représentée sur le tableau I ci-dessous :

Tableau I
Première esquisse de classification des activités relevant du faire semblant[3]

ACTIVITÉS RELEVANT DU «FAIRE SEMBLANT»	
Activités de simulation d'échanges interpersonnels	**Simulations complexes**
-dramatisation -«jeux de rôle», «simulation»	-simulation sociale complexe (de type étude de cas)
-improvisation	-simulation globale

Les simulations de la deuxième catégorie ne sont pas des activités particulièrement controversées. Elles sont acceptées et prônées parce qu'on pense qu'elles répondent particulièrement bien à certaines exigences des nouvelles approches. Les simulations sociales du type étude de cas sont fortement axées sur la résolution de problèmes, elles sont motivantes, elles engagent fortement les participants, favorisant des échanges multiples dans la salle de classe, une «négociation de sens» pour la résolution de tâches et font appel à la

[3] À réviser en cours d'étude.

créativité des participants. Les simulations globales basées très fortement sur la créativité sont elles aussi très motivantes, et la plupart du temps, elles n'obligent pas les participants à «faire semblant» de faire quelque chose. Ils y construisent «réellement» quelque chose de fictif, d'imaginaire. La simulation porte non sur l'agir mais sur l'objet construit au moyen d'une action et d'une interaction qui n'a rien de fictif. Dans «L'immeuble», lorsque les apprenants inventent l'immeuble, ils ne sont pas censés simuler le travail d'un constructeur d'immeuble. De plus les participants doivent obligatoirement observer le réel, donc l'analyser et le comprendre pour pouvoir entreprendre la construction d'un simulacre de ce réel. Cette activité se prête donc particulièrement bien à l'exposition des apprenants aux faits socio-culturels.

Les simulations d'échanges interpersonnels, au contraire, font l'objet de la plupart des controverses (voir par exemple les distinctions multiples et controversées entre jeu de rôle et simulation), et c'est à leur sujet que la confusion est la plus grande. Ce sont pourtant aussi les activités les plus répandues, non seulement dans notre propre milieu de travail mais ailleurs. Il suffit en effet de consulter les cours de langue publiés au cours des quinze dernières années pour s'en convaincre. Les raisons de la plus grande popularité apparente des simulations d'échanges interpersonnels sont selon nous de trois ordres :

– dans le domaine de la pédagogie des langues, ce sont celles sur lesquelles on trouve le plus grand nombre d'écrits publiés, elles sont donc probablement mieux connues des enseignants,

– elles apparaissent moins complexes d'utilisation que celles de la deuxième catégorie, du moins de prime abord. En effet, elles ne nécessitent pas, apparemment, un gros investissement en temps et en énergie dans la production de matériel complexe et peuvent se réaliser dans des conditions de travail les plus difficiles,

– elles peuvent être utilisées à tous les niveaux, même dans les cours aux débutants. Les simulations sociales du type étude de cas, elles, sont en général plutôt réservées à des niveaux plus avancés.

Dans cette étude ce sont les simulations d'échanges interpersonnels basées sur de courtes scènes de la vie quotidienne

que nous nous proposons d'aborder. Les discours tenus par les divers acteurs des controverses à leur sujet montrent clairement que contrairement à ce qu'on aurait pu penser, le phénomène que constitue ce type d'activités est fort mal connu.

3 Conclusion

Les activités pédagogiques relevant du «faire semblant» semblent tenir une place de choix dans les approches nouvelles surtout en tant qu'activités. Nous nous intéressons personnellement non seulement à ce type d'activités mais aussi à celles utilisées dans un but de production de documents pédagogiques sonores qui entretiennent avec les autres des liens apparemment étroits. Dans les deux cas, des participants (apprenants ou locuteurs natifs) sont engagés dans un «faire semblant» en fonction d'un projet (productions langagières fictives) et de certaines attentes (formation en langue seconde ou production d'un document pédagogique) donc d'une norme implicite ou explicite, le tout dans un cadre non pas naturel mais reproduit.

La méconnaissance profonde de la nature même de ce type d'activités, l'absence d'un cadre conceptuel suffisamment élaboré du phénomène qui les sous-tend sont la source principale, nous l'avons vu, d'une série de problèmes.

Ainsi, en ce qui concerne les activités pédagogiques relevant du «faire semblant», on a remarqué la présence de vives controverses autour de points très divers touchant entre autres choses leur relative efficacité, ainsi que l'authenticité ou le réalisme des comportements mis en jeu et des discours produits. Les jugements portés ne reposent ni sur des données théoriques sérieuses ni sur des résultats d'expérimentations mais bien sur les goûts personnels de chacun. La terminologie utilisée est confuse, les termes clés sont employés dans des sens différents. Les auteurs ne semblent pas prendre en compte tous les éléments constitutifs de ces activités ni même leurs buts, lorsqu'ils les décrivent et les évaluent. Les divers modes d'étiquetage et de classement sont confus, inadéquats et inopérants. L'enseignant qui voudrait pouvoir aisément sélectionner des activités relevant du «faire semblant» reste perplexe devant une telle situation. Il ne dispose d'aucun outil qui lui permettrait de faire des choix éclairés.

En ce qui concerne la production de documents pédagogiques sonores, nous savons que bien que le recours au «faire semblant» satisfasse la plupart des concepteurs de matériel, certains, dont nous sommes, font part de difficultés qu'ils ont eues à obtenir de façon constante un degré de réalisme satisfaisant dans les discours produits par les locuteurs natifs (voir nos observations en annexe 4). Ces difficultés, nous pensons qu'elles sont dues principalement au fait que lors de nos tentatives nous n'avons pris en compte que partiellement les éléments constitutifs des activités en question. Nous ne disposons pas d'outils qui permettraient de guider les enseignants désireux de préparer eux-mêmes du matériel pédagogique du même type, afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles.

Encore une fois, tous ces problèmes, ces difficultés, nous les attribuons essentiellement à notre ignorance du phénomène du «faire semblant», au fait qu'on ne dispose pas d'un cadre conceptuel solide à l'heure actuelle, qui pourrait servir de référence à tous ceux qui s'intéressent à ces questions, ni de typologies adéquates, c'est-à-dire suffisamment fines et rigoureuses, basées sur ce cadre conceptuel. Tant qu'aucun cadre conceptuel n'aura été élaboré et tant que les typologies seront aussi grossières qu'elles le sont à l'heure actuelle, il nous paraît impossible d'avancer dans l'étude des activités de simulation d'échanges interpersonnels.

CHAPITRE II

REVUE DES ÉCRITS ET DES RECHERCHES : VERS L'ÉLUCIDATION DU PHÉNOMÈNE DU FAIRE SEMBLANT

On pourrait s'étonner de voir que des activités pédagogiques aussi répandues et aussi controversées n'aient jamais fait l'objet de recherches poussées. Jusqu'ici, personne n'a étudié de façon très systématique leur nature, les types de discours qu'elles produisent, ni leur efficacité en tant qu'outil pédagogique, et encore bien moins en tant que moyen de production de documents réalistes.

Nous avions personnellement envisagé au début de nos études doctorales de faire porter nos recherches sur les types de production obtenus en salle de classe au cours de telles activités. Nous voulions comparer systématiquement entre eux les discours produits par des apprenants lors de différents types d'activités de simulation d'échanges interpersonnels, les comparer ensuite à des discours produits par des locuteurs natifs en situation analogue puis à des discours produits par des locuteurs natifs en situations authentiques. C'est à notre connaissance la première fois qu'une telle chose se serait produite. Nous nous sommes vite aperçu de l'impossibilité d'une telle tâche quand nous avons constaté l'absence d'une réflexion théorique sérieuse sur laquelle nous aurions pu nous baser.

Il y a tout de même les études de Cicurel, Foerster, Trévise, Raz, Watson et Sharrock, Dilaura Moris et Puhl, dont nous allons traiter, ainsi que les textes d'auteurs déjà cités, ceux de Littlewood 1975, Geddes et White 1978, Holec 1979, Holden 1981, Pérez 1982 a, 1984, Taylor 1982, Piper et Piper 1983, Piper 1984, Besse 1985 a, DiPietro 1987.

Mais avant d'aborder l'état de la recherche liée à nos préoccupations, il nous semble nécessaire de remonter dans le temps afin de

connaître les origines des activités relevant du «faire semblant» en tant qu'activités pédagogiques, de savoir comment et pourquoi elles sont entrées dans le domaine de l'enseignement des langues et comment elles ont évolué jusqu'à ce jour.

1. Origines et évolution des activités pédagogiques relevant du «faire semblant» utilisées en salle de classe

Leurs origines précises sont difficiles à retracer. Mais il y a trois types de pratiques pédagogiques qu'on pourrait considérer comme leurs précurseurs : les dialogues et «colloqu ia», le théâtre, la «comédie spontanée».

1.1 *Les conversations dirigées : dialogues et «colloquia»*

Kelly (1969) nous dit que les Grecs anciens, afin de faciliter la lecture des textes philosophiques avaient recours au dialogue comme mode de présentation de la matière. On pensait que celle-ci serait moins rébarbative et plus facilement assimilée. Cette pratique a perduré chez les Romains et ailleurs jusqu'au 11e siècle. C'est à cette époque qu'apparut le «colloquium». Au début, ces «colloquia» ressemblaient plutôt à des exposés ponctués de questions, mais à la Renaissance, on eut recours à des phrases plus courtes, représentant des conversations réelles, souvent accompagnées de leur traduction. C'était une première tentative de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus vivants. Au 19e siècle la pratique perdit du terrain. Marcel (1869) disait que les dialogues, tout comme les extraits appris par coeur, enseignaient à réciter et non à converser. Malgré tout, les adeptes de la méthode naturelle prônaient son utilisation et celle-ci parvint jusqu'au 20e siècle et est encore utilisée dans le monde entier.

1.2 *Le théâtre et la comédie spontanée*

Ce n'est qu'à partir du Moyen-Age que les pièces de théâtre ont été utilisées pour l'enseignement des langues : d'abord il s'agissait de la mise en scène de mystères relatant des passages de la Bible, puis des allégories de style classique, très fortement pédagogiques, mettant en scène des personnages qui étaient des abstractions tirées de la critique littéraire et de la grammaire, et surtout des pièces du théâtre classique. Le but avoué

étant d'une part de familiariser les élèves avec la culture et la langue étrangère, mais aussi de les entraîner à l'utilisation de la langue en situation contraignante.

Jusque-là on s'était contenté surtout de tabler sur la répétition et la mémorisation. Il faut noter, cependant, une exception. Saint-Augustin, qui avait popularisé la technique du dialogue, donnait une place importante à l'élève. Une part d'improvisation et de créativité lui était laissée lorsqu'il devait jouer un dialogue.

En fait, le véritable ancêtre des activités qui nous occupent semble bien être, la «commedia dell'arte» basée sur l'improvisation à partir de scénarios et de personnages très typés, qu'on appelle aussi parfois la comédie spontanée, dont les origines remontent selon Pandolfi (1968) au début de la deuxième moitié du XVIème siècle, au moment ou naissaient des compagnies d'acteurs italiens. Ceux-ci créèrent le genre, en s'inspirant à la fois de la tradition du carnaval et de la tradition théâtrale, et en voulant répondre au goût d'un public peu friand de comédie savante, plus attiré par le langage spontané et des personnages bien connus qui pouvaient être suivis de spectacle en spectacle dans des aventures toujours cocasses.

D'après Kelly, c'est Gouin (1880) qui le premier prône l'utilisation de la comédie spontanée et la décrit comme technique d'apprentissage des langues, puis Rouse, dans Rouse et Appleton (1925) qui, au début du siècle la perfectionne en l'appliquant à l'enseignement du latin : il employait d'ailleurs concurremment une méthode très proche de ce qu'on appelle aujourd'hui étude de cas (ou méthode des cas). L'étude des plaidoiries de Cicéron se faisait ainsi «de l'intérieur», les étudiants reconstituaient les procès, les rôles étaient distribués, le cas étudié à fond et le tout était joué spontanément.

Pendant la dernière guerre mondiale, l'armée américaine utilisa une technique semblable pour la formation de son personnel militaire. Il s'agissait de mettre les apprenants dans des situations de communication très proches de celles qu'ils allaient rencontrer dans les pays étrangers. Après la guerre, cette technique se répandit dans les salles de classe des écoles civiles, mais on les considéra alors comme un simple prolongement des exercices de mémorisation de dialogues (Angiolillo 1947).

1.3 *Les vingt-cinq dernières années*

Un peu plus tard, dans les méthodes structuro globales audio-visuelles (SGAV), la phase de «mise en situation» ou de «transposition» n'est autre chose qu'un avatar de cette pratique. Mais jusqu'au début des années 70, la place qu'on lui accorde est plutôt secondaire. On donne beaucoup plus d'importance à la répétition, à l'acquisition de la bonne prononciation, à la mémorisation du dialogue modèle, qu'à cette phase qui, en fait, constituait la seule véritable activité de transfert de la leçon.

En Amérique du Nord, au début des années soixante-dix, de nombreux auteurs, tout en s'insurgeant contre l'approche audio-orale de type mécaniste, prônèrent entre autres choses, le recours à des types d'activités pédagogiques très semblables (par exemple : Jakobovits 1970; Savignon 1972; Rivers 1972).

• PÉDAGOGIE DE LA SIMULATION» VS «PÉDAGOGIE DU MODÈLE»

Parmi les francophones, c'est surtout Debyser qui, le premier, préconisa le recours à une «pédagogie de la simulation» par opposition à la «pédagogie du modèle» qui primait alors et qui n'était pour lui qu'une «pédagogie du dressage», incompatible avec une pédagogie de la découverte, de la créativité, centrée sur l'apprenant et basée sur les méthodes actives.

Pour Debyser (1973, 1974), dans une perspective pédagogique, la différence entre modèle et simulation était capitale.

La simulation pédagogique est moins abstraite que le modèle, moins simplificatrice de la réalité, plus réaliste. Elle a pour but de permettre l'action (simulée) et l'expérimentation réelle. Elle laisse une part plus grande à l'imagination et à l'initiative des apprenants. Elle est donc plus impliquante que le modèle. Dans une pédagogie du modèle on demande surtout à l'apprenant de reproduire et d'imiter (ce que Debyser appelle des simulations contemplées) alors que la simulation est plus créatrice. Enfin, pour lui, la simulation fait apparaître à l'apprenant, par l'expérience, ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et elle devrait donc le motiver à tenter d'améliorer ses performances.

En résumé, la simulation est donc pour lui moins schématique que le modèle, moins psittaciste, plus concrète, plus impli-

quante car elle débouche sur l'action, sur l'expérience, en donnant à l'apprenant un rôle créateur, un pouvoir de décision quant au choix des actions à entreprendre dans une situation donnée. Toute formation qui n'utilise pas la simulation, nous disait-il, reste théorique, ou en tout cas décrochée du réel, car la simulation est :

> «... la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se retrouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir.»
>
> Debyser 1973 : 67

Les emprunts au domaine des sciences sociales sont évidents. A cette époque les techniques de formation dans ce domaine et dans d'autres, déjà assez répandues, étaient en plein essor et elles attirèrent davantage l'attention des didacticiens des langues.

La simulation (telle que définie alors par Debyser) était une de ces techniques. On l'utilisait, avec ou sans l'aide de l'ordinateur, dans la formation des cadres de compagnies sous la forme de jeux d'entreprises (Kaufman, Faure et Le Garff 1960), dans le domaine des relations internationales, en sciences politiques, comme outil de formation à la prise de décision (Guetzkow 1963), dans les facultés de droit, des sciences de l'économie, et les collèges américains pour l'enseignement de l'histoire et des affaires urbaines (Boocock et Schild 1968), pour former des pilotes (Adams 1962) des militaires, du personnel naviguant, des astronautes, de futurs directeurs d'usine (voir revue de Schultz et Sullivan 1972).

Il faut cependant noter que la simulation n'était pas utilisée qu'à des fins de formation. Elle était et est toujours utilisée, à l'aide de l'ordinateur, dans des domaines divers comme une méthode de recherche, un outil pour ét udier des phénomènes complexes qu'on ne peut soumettre à l'expérimentation réelle ou aux techniques analytiques habituelles (Guetzkow 1972a). Revzin (1968) disait d'elle :

> «La science contemporaine possède un outil puissant pour étudier les phénomènes complexes du monde réel : la méthode de simulation. Celle-ci consiste à construire une suite déterminée de schémas abstraits capables de constituer une plus ou moins bonne approximation des faits concrets donnés.»

Mais c'est bien la simulation conçue comme un outil de formation que les didacticiens des langues avaient surtout retenue.

L'utilisation d'activités pédagogiques relevant du «faire semblant» commença à partir de ce moment-là à prendre une certaine ampleur. Pendant cette dernière décennie au cours de laquelle les approches communicatives étaient en gestation, toute une gamme d'activités plus ou moins apparentées à ce que Debyser avait appelé «*simulation*» furent prônées par divers auteurs, comme nous l'avons vu précédemment.

• ORDINATEUR ET VIDÉODISQUE

Depuis quelques années, il est beaucoup question de l'utilisation de l'ordinateur en classe de langue (Germain 1984). Jusqu'ici l'usage qu'on en a fait s'est plutôt limité à la manipulation du code (Paramskas 1983; Villeneuve 1983-1984). Les programmes existants sont nombreux. Ariew fait régulièrement, dans *Northeast Conference Newsletter*, la revue critique de ceux qui sont mis en vente aux États-Unis. Mais des applications nouvelles semblent s'annoncer, qui s'inscrivent mieux dans les approches communicatives. Un numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde* (Garrigues réd., 1988 : *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*) leur est consacré, en particulier les articles de Anderson, Hewer, Mairesse, Otman, et Labelle pour des exemples québécois récents (Voir aussi Coleman 1988 et 1990; Crookall 1988; Christopher et Smith 1990 et pour un enseignement du français langue maternelle basé sur la «*pédagogie de la maîtrise des apprentissages*», Paret, Thérien et Lévesque 1987).

Les activités d'un nouveau type, qu'on appelle les «activités de simulation par ordinateur» sont plus interactives. L'apprenant y est invité à entrer dans un univers fictif qu'il contribue à construire ou à modifier selon ses choix individuels. Dubuisson (1983-1984 : 41-42) nous en donne un exemple adapté aux élèves du niveau primaire (voir aussi Labelle 1988).

Mais l'utilisation du vidéodisque couplé à l'ordinateur représente à notre avis la contribution la plus importante des technologies de pointe au domaine de l'enseignement des langues, car le degré d'interactivité y est poussé au maximum, et l'univers dans lequel doit évoluer l'apprenant est d'un grand réalisme.

Le projet **Montevidisco** réalisé par une équipe de l'Université Brigham Young (Utah) décrit par Rubin (1984), De Montgomery (1984) et Compte (1984) ouvre des perspectives nouvelles. Il a été élaboré pour l'enseignement de l'espagnol aux Américains. De Montgomery nous le présente comme la simulation du voyage dans une petite ville mexicaine appelée Hermosilla, d'un touriste nord-américain anglophone. L'apprenant, placé devant l'écran du lecteur de vidéodisque et celui de l'ordinateur, reçoit le son par le biais d'écouteurs. Ses énoncés sont enregistrés à l'aide d'un magnétophone au moyen d'un micro. Il est dès le début plongé, grâce à l'image, dans un environnement de langue étrangère. À l'écran, un touriste (ou une touriste, car il existe deux versions du document) filmé en décors naturels dans les rues de la ville est placé au sein de diverses activités langagières : demandes de renseignements, rencontres, achats, location d'une chambre d'hôtel. Ce touriste représente en fait l'apprenant, c'est son «substitut». Au cours d'une interaction, l'image se fige au moment où le touriste doit intervenir. Au même moment, sur l'écran de l'ordinateur apparaît un choix multiple de stratégies ou d'énoncés. L'apprenant tape son choix sur le clavier et prononce l'énoncé dans son micro. Le touriste à l'écran obéit à l'apprenant en reproduisant l'énoncé proposé. Et la situation évolue en fonction de ce choix. S'il est approprié (sur le plan du sens aussi bien que de la forme), la transaction langagière avance et finit par aboutir au résultat escompté (par exemple la chambre d'hôtel est finalement louée). Si le choix est mauvais, l'apprenant est confronté aux conséquences directes de ce choix, car les mauvais choix et leurs conséquences sont tous représentés à l'écran sous forme de séquences vidéo. Plus que dans n'importe quelle autre activité l'étudiant doit constamment adapter ses énoncés en fonction des paramètres d'une situation très réaliste. Ses interlocuteurs sont tous des locuteurs natifs. Il doit interpréter toutes les données situationnelles, verbales, non verbales. L'ordinateur contrôle l'adéquation de ses réponses et la rétroaction est immédiate (Voir aussi les tentatives françaises : Furstenberg 1988).

Ce type d'activité, déjà utilisé dans d'autres domaines de formation, nous semble plus relever du «faire semblant» que les exercices plus classiques sur ordinateur de type étroitement linguistique. Nous nous devions de nous y attarder quelque peu.

Cette remontée dans le temps nous aura permis de comprendre les présupposés théoriques sous-jacents à la décision d'avoir recours à des activités pédagogiques relevant du «faire semblant» dans le domaine de l'enseignement des langues.

On aura compris que ce choix était basé essentiellement sur le principe que ces activités mettent en oeuvre des comportements semblables à ceux que l'apprenant est censé avoir acquis en fin de formation, et que par là même elles devraient être efficaces en vertu du principe qui veut que «c'est en forgeant qu'on devient forgeron».

Mais les comportements mis en jeu par ces activités sont-ils comparables à ceux adoptés en situation authentique? Le principe sous-jacent n'est-il pas plutôt «c'est en faisant semblant de forger qu'on devient forgeron»? Commet-on une erreur en faisant l'équation : «c'est en faisant semblant de forger» = «c'est en forgeant»? Questions importantes auxquelles on ne pourra répondre que lorsqu'on se sera demandé «Que demande-t-on aux apprenants de faire lorsqu'on les engage dans de telles activités?», «En quoi consiste le faire semblant?, Quelle en est la nature?»

C'est bien là, nous l'avons montré plus tôt, le coeur du problème. Et personne, à notre connaissance, ne s'est jusqu'à ce jour penché sur cette question de façon directe.

2 Écrits et recherches en partie liés à l'élucidation du «faire semblant» dans le domaine de l'enseignement des langues

Toutes les études portant sur la communication en salle de classe qui se donnent pour but de mettre en lumière sa spécificité sont en partie liées aux questions qui nous préoccupent car les activités pédagogiques relevant du faire semblant ne sont qu'un type particulier d'activités de salle de classe. La communication qu'elles engendrent possède probablement certaines caratéristiques de la communication engendrée par d'autres types d'activités pédagogiques. Le domaine est vaste, il y a toutes les études portant sur l'interlangue en cours depuis de nombreuses années en Amérique du Nord et dont on remarque une expansion sans précédent en Europe depuis que les cours aux migrants se sont répandus après les

travaux du Conseil de l'Europe. Les recherches sont très diverses. Elles portent surtout sur l'acquisition/apprentissage des langues et n'entretiennent avec notre propos que des liens ténus. Il nous paraît donc inutile de recenser tout ce qui s'est écrit dans ce domaine. Nous y ferons cependant référence au besoin. Nous ne regrouperons ici que les écrits et recherches, peu nombreux, qui portent plus directement sur notre objet d'étude (ou, pour certains, moins indirectement) et qui nous paraissent pertinents.

2.1 *Les écrits*

Parmi les auteurs que nous avons abondamment cités plus haut, il y a eu des prises de positions, chacun s'évertuant surtout à convaincre les autres de l'efficacité d'un type d'activité qu'il préconisait, mais aucune étude sérieuse ne venait étayer leurs dires. Aucun n'a tenté, hors de toute considération polémique, de se pencher globalement sur le «faire semblant» afin d'en étudier la nature. Aucun de ces auteurs ne propose de cadre conceptuel ni de typologies suffisamment élaborés auxquels on pourrait se référer. Les apports sont ponctuels et fractionnaires.

On remarque cependant chez quelques auteurs certaines convergences de vues qui méritent d'être prises en considération. En particulier, celles au sujet du concept d'identité, des relations interpersonnelles des individus impliqués dans la simulation et de la nécessité de la prise en compte de la présence de plus d'un simulant dans une même simulation pour des fins typologiques. Nous en résumons ici l'essentiel.

• Dans une simulation, ce que «rester soi-même» signifie :

Un changement de nom lors d'une simulation n'implique pas forcément que le simulant «joue le rôle d'un autre» (Piper & Piper 1983; Piper 1984). L'identité d'un individu ne se limite pas au nom qu'il porte. L'âge, le sexe et l'ethnie sont au coeur de l'identité, ils en sont «la couche interne» (Littlewood 1975). De plus, dans les simulations où il faut «rester soi-même», si les éléments ci-dessus doivent être pris en compte, on s'entend pour dire aussi que les actions qu'on demande de simuler devraient être proches du vécu des simulants (Holden 1981 a et b; Piper et Piper 1983; Taylor 1982).

• IMPORTANCE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES QUE LES SIMULANTS ENTRETIENNENT :

Le discours phatique semble difficile à simuler lorsqu'il y a une grande distance entre les relations réelles et les relations à simuler. Si, par exemple, des interlocuteurs qui sont censés bien se connaître se voient en fait pour la première fois, les discours produits peuvent manquer de réalisme. C'est ce que Geddes et White (1978) ont observé lors de la production de documents pédagogiques où des locuteurs natifs devaient simuler des dialogues. Nous-même avons fait les mêmes observations au cours d'une activité semblable lorsque nous avons tenté de trouver des moyens d'augmenter le degré de réalisme des productions obtenues en contrôlant les facteurs qui interviennent dans la réalisation du matériel, comme les conditions pratiques de production, les intentions des participants, leur identité (Pérez 1984).

• NÉCESSITÉ DE LA PRISE EN COMPTE DE LA PRÉSENCE DE PLUSIEURS INTERLOCUTEURS DANS UNE SIMULATION :

Une même simulation peut être vécue différemment par les simulants, l'un pouvant «jouer son propre rôle» alors que l'autre fait semblant d'être quelqu'un d'autre ayant des caractéristiques différentes des siennes (Holec 1979; Piper 1984; Pérez 1984). Ceci doit être pris en compte pour des fins typologiques : on peut s'attendre à l'existence de simulations qui soient d'un type pour un des simulants et d'un autre type pour l'autre.

Mais nous devons nous arrêter maintenant sur les enseignements qu'on peut tirer des quelques études empiriques qui ont porté sur les activités relevant du «faire semblant». Ces études se divisent en deux catégories, celles portant sur l'efficacité d'activités de simulation et celles portant sur les discours produits en simulation.

2.2 *Les études portant sur l'efficacité d'activités de simulation*

Les simulations d'échanges interpersonnels ont une certaine valeur en tant qu'activité de classe et sont dignes de figurer dans la panoplie du professeur de langue. C'est ce que trois études tendent à montrer, celles de DiLaura Morris (1987), de Raz, (1986) et de Puhl (1987).

• Le recours massif aux simulations d'échanges interpersonnels dans les cours des écoles secondaires d'une commission scolaire américaine a été perçu par le milieu (élèves, professeurs et parents) comme possible, sous certaines conditions : le recours à des descriptions de contenus de cours gradués aux objectifs clairs, l'utilisation parallèle d'un manuel, un mode d'évaluation adéquat (DiLaura Morris).

• Les simulations d'échanges interpersonnels permettent le développement de la compétence de communication (mesuré par prétest et post-test par Raz).

• elles semblent avoir un effet positif sur la motivation des étudiants, l'estime de soi et le niveau d'anxiété lors de la prise de parole, selon les résultats obtenus par l'administration d'un questionnaire d'attitude (Raz).

• elles permettent la réutilisation des structures visées lorsque ces structures sont mises en évidence dans la situation présentée aux étudiants. Le fait de présenter les structures comme modèles à suivre augmente les chances de l'utilisation de ces structures dans la simulation. De même, lorsque plusieurs simulations se suivent en séquence, les structures tendent à être réutilisées de simulation en simulation (Puhl).

• Une de ces études (Puhl) donne à penser que le degré de familiarité du thème choisi influence le degré d'utilisation des structures visées (Moins le thème est familier, moins nombreuses sont les réutilisations).

Notons que l'étude de Raz porte sur ce que l'auteur nomme «*jeu de rôle*» apparemment, une simulation de type «courtes scènes de la vie quotidienne». Elle a été réalisée dans six écoles d'Israël impliquant 200 adolescents du niveau intermédiaire des cours d'anglais langue étrangère. Les deux autres portent sur «l'interaction stratégique» (proposée par Di Pietro 1987), basée sur des activités pouvant être vues comme des simulations d'échanges interpersonnels axées uniquement sur la résolution de conflits et problèmes de la vie de tous les jours du type «prendre un repas sans argent comptant, dans un restaurant qui n'accepte pas les cartes de crédit». Le recours massif à de telles activités est censé développer «*fluency before accuracy*» (DiLaura Morris 1987 : 34). Les étudiants sont censés acquérir les structures dans le cours de l'interaction, «*as they find they need it, while solving problems and not at a pace determined*

by the teacher» (134). Dans les conditions idéales, on n'est pas censé utiliser de manuel. L'étude de Puhl portait sur la réutilisation des structures cibles contenues dans 22 cas de simulation. Les performances de 69 groupes d'étudiants enregistrées au magnétoscope ont été analysées. Certains cas impliquaient de façon implicite l'utilisation des structures, d'autres contenaient des indications explicites sur les structures à utiliser.

2.3 *Les études portant sur la nature des discours produits en simulation*

Il s'agit de celles de Cicurel (1982, 1984 a, b et c, 1990) portant sur la dimension métalinguistique de la salle de classe, de Foerster (1984, 1990) portant sur le rire, et de Trévise (1979) sur la double situation d'énonciation. Les trois auteurs basent leur réflexion sur une analyse d'échanges verbaux recueillis lors d'activités de simulation d'échanges interpersonnels de type «Courtes scènes de la vie quotidienne». Il y a enfin l'étude de Watson et Sharrock (1987, 1990; Sharrock et Watson 1986) où les chercheurs examinent la langue employée dans des simulations sociales complexes de type «étude de cas de l'intérieur» qu'ils appellent «*Business Games*», dans une classe d'anglais langue étrangère.

On peut tirer de ces études les conclusions suivantes :

• la dimension métalinguistique (Sont métalinguistiques les énoncés qui «disent quelque chose sur la langue») est toujours présente en classe, même dans les activités telles que les simulations où elle devrait être de faible densité. Tous les participants semblent reconnaître le contrat tacite qui veut que l'apprenant soit là pour apprendre, avec d'autres, en présence d'un professeur ou avec son aide, c'est-à-dire quelqu'un qui est censé savoir ce qu'on ne sait pas, et qui est censé mesurer ce qu'on apprend (Notons que d'autres se sont prononcés dans le même sens. Par exemple Holec 1979; Coste 1984 a; Véronique 1984).

• L'existence d'une double situation d'énonciation dans une simulation est mise en lumière par les quatre études. Le concept de double situation d'énonciation a été avancé par Trévise. Les discours produits en simulation portent la trace de cette double situation d'énonciation où les simulants sont à la fois eux-mêmes, ancrés dans l'ici et maintenant de l'activité pédagogique, et les individus qu'ils

sont censés simuler. Le «faire semblant» est un phénomène complexe qui implique un relai supplémentaire dans le système de repérage énonciatif. La situation d'énonciation véritable reste la classe, les énonciateurs étant les apprenants et l'enseignant, avec tout un système sociologique de norme, de correction et de sélection, et ce, même dans les activités où l'apprenant n'a pas à jouer le rôle de quelqu'un d'autre. Notons que dans les écrits certains ont fait des observations semblables (par exemple Besse 1985 a).

• La dimension «relation» dans la communication mise en oeuvre dans les activités de simulation d'échanges interpersonnels semble avoir une importance particulière. Les relations interpersonnelles réelles qu'entretiennent les participants devraient influencer les discours produits en simulation. Ceci ressort surtout de l'étude de Foerster qui montre que les rires en simulation sont plus souvent reliés au fonctionnement du groupe, à la relation établie entre les participants qu'au contenu verbal spécifique à la situation à simuler. Au sein de la double situation d'énonciation, la dimension «relation» influence donc les discours des simulants. Ceci confirme ce que certains écrits avançaient (Geddes et White 1978; Pérez 1984).

• Le langage en simulation est influencé par une «norme» plus ou moins explicite. C'est ce que laisse à penser la présence, dans les simulations, d'une situation de communication de type paradoxal avec double contrainte (Foerster). Le concept de communication paradoxale avec double contrainte a été proposé par Bateson *et al.* (1956) et repris par l'école de Palo Alto (Watzlawick, Beavin et Jackson 1972 : 187-231; voir aussi Winkin 1981). Il repose sur le fait qu'on semble dire aux simulants, d'une part, «soyez spontanés», alors que le fait même d'exiger la spontanéité nie la possibilité de son occurrence, et d'autre part, «soyez spontanés même si vous faites des erreurs» tout en sous-entendant qu'ils doivent en faire cependant le moins possible. Ils ont alors la double tâche de réussir l'exercice pédagogique tout en tâchant de réussir l'échange verbal.

• Malgré tout, la langue utilisée en simulation semble beaucoup plus proche de l'authentique que de celle utilisée traditionnellement en salle de classe (ceci ressort en particulier de l'étude de Watson et Sharrock). Les modèles d'interaction sont différents des modèles traditionnellement associés à la salle de classe du type «Question du professeur / réponse de l'élève / évaluation du professeur». La distribution des tours de parole n'est pas aussi rigide. Les prises de parole tendent à se structurer selon les tâches assignées à

chacun de par le rôle qu'il joue. Les participants doivent donc pratiquer l'écoute active, chacun pouvant être affecté, dans le rôle qu'il tient, par l'intervention de l'autre.

• Au delà de la mise en évidence de la double situation d'énonciation, l'étude de Trévise présente un cadre théorique de réflexion qui mérite qu'on s'y arrête. Ses propositions s'inscrivent dans le cadre de la linguistique de l'énonciation (Benveniste 1974; Culioli 1976) qui s'intéresse en particulier aux processus énonciatifs sous-jacents à toute activité langagière. Plusieurs auteurs comme Coste (1984 a), Cicurel (1982, 1984a, b et c), Moirand (1982), Véronique (1984), la reprennent à leur compte.

Pour Benveniste et son école, la langue comporte de façon constitutive des indications relatives à l'acte de parler : c'est l'empreinte du procès d'énonciation dans l'énoncé. L'énoncé étant un message verbal et l'énonciation l'acte de production de cet énoncé. L'énonciation est en fait la «*mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation*», dit Benveniste (Problèmes de linguistique générale, 2, édition de 1974, 80). On trouve dans les énoncés, des indices qui renvoient aux éléments situationnels, (qui parle, où, quand, etc.). Ces traces sont celles d'opérations énonciatives sous-jacentes qui marquent dans le discours la présence des énonciateurs, le renvoi au référentiel, au lieu, et au moment d'énonciation, les rapports que les énonciateurs entretiennent avec leurs énoncés et ceux qu'ils entretiennent entre-eux. La situation dans laquelle se produit le discours joue un rôle important. Elle est appelée par certains «*circonstances*» (Pottier 1974) «*situation d'énonciation*» (Benveniste 1974) et par d'autres «*situation de discours*» (Ducrot et Todorov 1972), et s'apparente à ce que Germain (1973) appelle la «*situation*» et d'autres, le «*contexte situationnel*». Nous retenons ce cadre théorique comme un des points de départs de nos réflexions.

Les apports des études et écrits ne sont pas suffisants pour nous permettre de répondre totalement aux questions que nous posions plus tôt : en quoi consistent les activités relevant du «comme si»? Quels sont les éléments constitutifs du «faire semblant»? Mais si elles n'offrent pas de cadre conceptuel suffisamment élaboré sur lequel on pourrait baser des typologies, elles ouvrent cependant quelques pistes que nous emprunterons au cours de notre travail.

3. La simulation dans des domaines autres que celui de l'enseignement des langues

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'utilisation de la simulation d'échanges interpersonnels en tant qu'activité pédagogique dans l'enseignement des langues a connu un essor particulier depuis une quinzaine d'années. Les propositions de Debyser en 1973 étaient directement inspirées de l'utilisation qu'on faisait alors de la simulation dans des domaines divers. En fait, Debyser reprochait très précisément au domaine de l'enseignement des langues de ne pas s'ajuster aux autres domaines de formation et prônait le recours à la simulation parce qu'elle constituait pour lui une approche moins théorique, moins décrochée du réel, plus pratique, basée sur l'expérience, moins psittacique, plus créative.

La simulation éducative déjà très répandue à l'époque dans des domaines allant des sciences pures et appliquées aux sciences administratives et sociales, semble être toujours en expansion. Et contrairement à la simulation utilisée dans l'enseignement des langues, elle a fait l'objet d'un très grand nombre d'écrits, d'études et de recherches, surtout en tant que méthode de formation. Nombreux sont ceux qui ont tenté de répondre à des questions très semblables à celles que se posent les didacticiens de langues, en particulier sur leur pertinence, leur réalisme, leur efficacité en comparaison avec d'autres méthodes. Les réponses à ces questions pourraient nous aider dans notre travail. Nous avons procédé à une recension des écrits dont nous allons rendre compte ici. Tout d'abord nous ferons quelques remarques d'ordre général :

– Les écrits sont très nombreux et la confusion dans les termes est aussi grande que dans le domaine de l'enseignement des langues.

– Quelques auteurs ont fait des tentatives épisodiques de clarification du concept de simulation et d'assainissement de la terminologie. Elles ont toutes paru intéressantes bien que contenant quelques failles.

– De très nombreuses recherches portant sur l'efficacité de la simulation ont été faites au cours des vingt dernières années. Ces recherches ont été répertoriées par un certain nombre d'auteurs que nous avons consultés.

– On remarque aussi une réflexion sérieuse et des recherches entreprises sur les types d'apprentissage mis en oeuvre par différents types de simulations.

Nous allons maintenant passer en revue les points que nous venons d'énumérer en tâchant d'extraire les éléments qui nous paraissent pertinents.

3.1 *Revue des écrits portant sur la simulation utilisée dans des domaines autres que celui de l'enseignement des langues*

Les écrits portant sur la simulation s'étendent depuis la fin des années cinquante à nos jours. En plus d'ouvrages portant sur le sujet, il faut souligner la présence depuis une quinzaine d'années de revues spécialisées telles que *Simulation & Games, Simulation/Gaming, Programmed Learning & Educational Technology, Aspects of Educational Technology, Perspectives on Academic Gaming & Simulation, Journal of Experiential Learning & Simulation*, etc., portant plus spécifiquement sur la simulation de type éducatif. Ces revues constituent une source abondante d'études et de recherches de même que les guides de la simulation, tel que celui de Horn et Cleaves (1983) mis à jour de façon régulière.

La lecture de ces écrits révèle de façon évidente une confusion dans la terminologie en usage. Ainsi les termes de simulation, jeu, jeu de simulation, jeu de rôle, méthodes des cas (ou études de cas) sont utilisés de façon fort libre par un grand nombre d'auteurs. Le terme de simulation étant parfois utilisé de façon générique pour recouvrir les autres et parfois de façon spécifique par les différents auteurs (et souvent les mêmes) pour recouvrir des réalités différentes. Certains, tel que Inbar et Stoll (1972 : 10), reconnaissent qu'ils font une mauvaise utilisation du terme «*game*» pour signifier «*simulation game*», mais persistent en excusant ce qu'ils appellent eux-mêmes leur imprécision par leur désir d'économie, le terme de «*game*» étant moins «encombrant» que l'autre. Cette attitude semble assez répandue et entretient la confusion (voir aussi Hsu, 1989).

Le concept même de simulation est défini de façons fort diverses selon les auteurs. Une des études poussées de la question (Sauvé 1985) répertorie soixante cinq définitions de la simulation dont un grand nombre qui ne se recoupent pas. Cet état de fait, s'il

semble laisser indifférents la plupart des auteurs, a cependant été dénoncé par certains tels que Bloomer (1973), Shirts (dans Greenblat & Duke 1975), Jones K (1982), Ellington, Addinal et Percival (1981), Sauvé (1985).

3.1.1 VERS UNE DÉFINITION DE LA SIMULATION

– Confusion dans les définitions de la simulation

Dans les 65 définitions répertoriées par Sauvé (dont une seule touche à la simulation dans l'enseignement des langues) et dans la vingtaine d'autres définitions trouvées au fil des lectures, le désordre constaté est en grande partie dû au fait que les différents auteurs ne tiennent compte que de certains aspects (certaines propriétés, certaines finalités), restent vagues, ou sont au contraire très précis, ou encore, sont focalisés sur un type particulier de simulation. Or une première distinction s'impose. Lorsqu'on parle de simulation, on doit savoir à quelle fins elle est utilisée.

Nous constatons que tous les types de simulation sont utilisés indifféremment dans trois buts distincts : la recherche, la prise de décision ou la formation. En tant que méthode de recherche, la simulation sert d'une part à l'étude des phénomènes complexes qu'on ne peut soumettre à l'expérimentation réelle ou aux techniques d'analyse mathématique habituelles et, d'autre part, à l'élaboration de théories (voir Guetzkow 1972 a; Inbar et Stoll 1972; Popper 1973). Comme méthode de prise de décision, elle permet de mieux comprendre le système simulé, elle peut aider à découvrir et tester plusieurs solutions à un même problème de prise de décision, et peut vérifier le bien fondé d'une prise de décision. L'utilisation de l'ordinateur permet de réaliser en très peu de temps les calculs très complexes que demandent de telles opérations (Schultz et Sullivan 1972; De Rosnay 1975; Cruickshank 1972; Popper 1973).

La simulation de type éducatif, utilisée en formation professionnelle ou dans diverses disciplines, est, bien entendu, celle à laquelle nous nous intéressons particulièrement. Nous y reviendrons plus tard.

– Les points de convergence

Une étude poussée de l'ensemble des définitions répertoriées (dans les domaines de la recherche, de la prise de décision et de la

formation) permet, au-delà des diversités constatées, de remarquer certains points communs à la majorité des définitions : a) l'idée que simulation implique «modélisation» c'est-à-dire représentation ou reproduction simplifiée, b) que cette modélisation s'applique à un système (par exemple en science politique, c'est un «modèle opératoire d'un système complexe») ou à un processus (en sociologie, c'est «la modélisation de processus sociaux» Schultz et Sullivan 1972), c) que le modèle, c'est-à-dire une représentation abstraite ou physique d'un système ou d'un processus réel ou hypothétique dans laquelle les relations entre les composantes sont clairement définies (Beck et More 1969; Horn 1980; Sauvé 1985), est un modèle opératoire, dynamique plutôt que statique, ce qui élimine les photographies et représentations graphiques. C'est à cette conclusion qu'en viennent tous ceux qui ont tenté de clarifier le concept de simulation, par exemple Greenblat (1971 : 207), Schultz et Sullivan (1972 : 4-5), Bloomer (1973 : 224-225), Ellington, Addinal et Percival (1981 : 15-19), Sauvé (1985 : 14-17).

– LA SIMULATION DE TYPE ÉDUCATIF

Comme moyen de formation, dans le domaine de l'éducation ou en formation professionnelle, la simulation prend diverses formes (Tansey 1971; Taylor et Walford 1972; Greenblat 1975; Stolovitch et La Roque 1983; Joyce et Weil 1986, et pour la formation ou le perfectionnement des enseignants dans les universités : Geddes, Sturtridge, Oxford et Raz 1990; Pennington 1990; Lévesque 1989; Poisson 1989).

– elle peut n'être qu'une technique d'études ou de sensibilisation à des phénomènes complexes. Par exemple, étude des caractéristiques de l'économie de marché, sensibilisation à la communication interethnique (voir l'exemple rapporté par Dubin 1986, «*Minoria-Majoria*»; voir aussi Ruben et Lederman 1990 et les exemples rapportés, «*Bafa-Bafa*», «*Hypothetica*», etc.)

– elle peut être utilisée dans la formation d'intervenants divers (animateurs, travailleurs sociaux, enseignants) qui devront recourir à la technique dans l'exercice de leurs fonctions. Par exemple, former les enseignants de langues à certaines techniques d'enseignement, y compris celles employées dans les activités relevant du faire semblant, en leur faisant vivre des simulations (Dubin 1986; Crookall et Oxford 1990 a; Geddes, Sturtridge, Oxford et Raz 1990). En andragogie : voir Danis et Tremblay (1986).

– elle peut aussi consister à placer les «stagiaires» dans des situations comparables à celles qu'ils devront vivre en fin de formation. C'est la «formation sur simulateur», où la situation expérimentale met en jeu les caractéristiques structurales des conditions réelles. «*Les données de l'exercice 'habillent' un modèle situationnel épuré et les partenaires apprennent à travers le jeu, les schèmes de comportement adaptés, correspondant à un ensemble de situations réelles analogiques*» (Mucchielli 1972 : 57) et ce, dans un environnement plus sécuritaire que le milieu réel.

Selon que le modèle situationnel est plus ou moins épuré, il faut noter que ces situations peuvent être :

– des situations techniques dotées d'un appareillage proche des situations réelles : simulation de vol, cabine d'autobus avec défilé de paysages et d'obstacles filmés, etc.

– des situations moins «réalistes», telles que ce qu'on appelle les jeux de simulation (par exemple, les jeux d'entreprises) où les données situationnelles sont communiquées par écrit ou verbalement et où on se soucie surtout de retenir les variables fonctionnelles de la situation réelle. L'activité se déroule entre deux ou plusieurs responsables de décision, cherchant à atteindre leurs objectifs en tenant compte de contraintes et de limites (règles du jeu). Ces jeux sont souvent des modèles de processus et de règles qui correspondent à des événements, des situations et des objectifs réels, mais ils ne les reconstituent pas dans leurs moindres détails,

– dans des domaines moins techniques, dans les secteurs non spécialisés des institutions scolaires, il s'agit de placer les élèves dans des situations dans lesquelles ils se trouveront plusieurs années plus tard (Tansey 1971 : 5) ou encore, dans les cours de sciences sociales, les entraîner à la clarification des valeurs et la prise de décision (Shaftel et Shaftel 1967, 1982; voir aussi Joyce et Weil 1986).

– Vers une définition de la simulation éducative

A partir de ces constatations, nous en arrivons à penser que la simulation éducative, le plus souvent, dans les domaines autres que celui de l'enseignement des langues, est

la reproduction dynamique d'un processus ou d'un système réel ou hypothétique par un processus ou un système qui lui ressemble structurellement jusqu'à un certain point, dans le but soit de mieux connaître le processus ou système réel ou hypothétique, soit de se l'approprier.

Sauvé (1985), s'appuyant sur les tentatives de clarification de plusieurs auteurs tels que Greenblat (1971), Bloomer (1973), Ellington, Addinal et Percival (1981), en arrive à une définition de la simulation éducative très proche de celle à laquelle nous avons abouti : «*un modèle ou représentation dynamique et simplifiée d'une réalité définie comme un système réel ou hypothétique.*»

La définition de Sauvé a le mérite de faire ressortir la notion de simplification inhérente à toute modélisation du réel. La simplification implique d'une part qu'on retient les composantes essentielles du système à simuler et d'autre part qu'on représente ou reproduit de façon plus ou moins précise ces composantes et les relations qu'elles ont entre elles dans le modèle de simulation. Le degré de correspondance entre les éléments (et leurs relations) du système à simuler et ceux du modèle de simulation est appelé aussi degré ou niveau de fidélité de simulation. Ceci est rendu par «*jusqu'à un certain point*» dans notre propre définition.

Par contre la définition de Sauvé ne tient pas compte du fait que le réel à simuler peut être un processus, alors que cette caractéristique revient dans un très grand nombre d'écrits.

3.1.2 LES SIMULATIONS DE TYPE ÉDUCATIF : TENTATIVES DE CLARIFICATION DE LA TERMINOLOGIE

Devant la confusion de la terminologie en usage, Sauvé, dans son étude, définit les concepts de jeu, simulation, jeu de simulation, jeu de rôle, méthode de cas en en décrivant en détail les propriétés essentielles. Elle s'appuie pour ce faire sur les écrits d'un grand nombre d'auteurs dont les principaux sont Ellington, Addinal et Percival (1981). En comparant les propriétés essentielles de chacun des concepts à celles de la simulation telle que définie elle parvient à des clarifications dont voici un bref aperçu.

70

• La simulation est (1) un modèle ou représentation (2) simplifiée (3) dynamique (4) de la réalité définie comme système réel ou hypothétique.

• Le jeu est différent de la simulation car il a pour propriétés essentielles les éléments suivants : 1) le conflit ou la compétition, 2) des règles à suivre, 3) un but : gagner.

– Chacune de ces propriétés peut apparaître dans le contenu d'une simulation sans pour cela être une des propriétés essentielles.
– Les jeux n'ont pas à reproduire la réalité.
– Enfin les jeux peuvent être de deux types : académiques (leur but réel est l'apprentissage) ou non académiques (leur but est purement ludique).

• Les jeux de simulation, eux, sont des hybrides qui réunissent à la fois les propriétés essentielles des simulations et celles des jeux et donc, par là même, ils se différencient des deux autres concepts.

• La méthode des cas (ou étude de cas dans les écrits) a pour propriétés essentielles d'être (1) une étude en profondeur (2) d'une situation réelle.

Ce qui différencie surtout simulation et méthode de cas, d'après Sauvé, c'est qu'à la simplification de la simulation s'oppose la réalité du cas et sa description détaillée, et que les participants à une activité d'étude de cas étudient le problème ou la situation de l'extérieur, tout en restant eux-mêmes.

• Le jeu de rôle a, selon Sauvé, pour propriétés essentielles : 1) le fait que les participants jouent un rôle improvisé et spontané, 2) dans une situation-problème, 3) en suivant un scénario imprécis, 4) avec un nombre réduit de partenaires (de un à quatre).

Elle conclut qu'il est très différent de la simulation puisqu'il ne partage pas ses propriétés essentielles.

3.1.3 NOS REMARQUES

Les efforts de clarification de Sauvé nous paraissent aller dans le sens de l'assainissement de la terminologie surtout en ce qui

concerne la distinction entre les jeux et les autres types d'activités, mais il nous semble cependant qu'elle ne lève pas toutes les ambiguïtés. Nous avons quelques réserves et commentaires que nous formulons ici.

- **LA RÉALITÉ DÉFINIE COMME UN SYSTÈME RÉEL OU HYPOTHÉTIQUE**

Nous comprenons mal pourquoi Sauvé, après avoir dit en se basant sur un très grand nombre d'auteurs que la simulation est un modèle ou représentation simplifiée dynamique de la réalité définie comme système réel ou hypothétique, fait disparaître le terme d'«hypothétique» pour ne conserver, dans le reste de son travail, que celui de réel. L'attitude apparemment réductrice de l'auteure peut être interprétée comme un geste d'économie. Nous pensons cependant, en nous appuyant sur les mêmes sources, que ce geste n'est pas justifié car il ampute la simulation d'une de ses propriétés.

- **MÉTHODE DES CAS ET SIMULATION**

La distinction qu'elle fait entre méthode des cas (ou étude de cas dans les écrits) et simulation porte sur trois aspects : pour ce qui est de la méthode des cas, le cas est tiré du réel, il est très détaillé, et les participants vivent l'expérience de l'extérieur, en restant eux-mêmes.

En ce qui concerne le premier aspect, d'après notre étude des écrits, il semble pourtant clair que les cas ne sont pas toujours tirés du réel (par exemple: Ellington, Addinal et Percival 1981). Il est vrai cependant que lorsqu'ils sont fictifs, il sont très fortement inspirés du réel. Pour ce qui est du deuxième point, il est vrai que les cas, qu'ils soient réels ou fictifs, sont toujours très détaillés. Cependant, si le degré de simplification est moindre que dans une simulation, ce n'est pour nous qu'une question de degré. En ce qui concerne le troisième aspect, le fait que les cas soient vécus «de l'extérieur» par les participants, c'est pour nous la propriété qui permet le mieux de différencier les deux concepts. La méthode des cas qui consiste à faire l'étude d'un cas «de l'extérieur» est en fait une simple activité de résolution de problème dont les données sont particulièrement détaillées. Par exemple, on fait étudier à des étudiants une cause judiciaire. Les participants étudient tous les documents, témoignages, transcriptions des débats jusqu'avant l'annonce de la sentence.

Tout en restant eux-mêmes, ils discutent ensuite de la sentence la plus appropriée en justifiant leur position. Ce type d'activité est très répandu dans le domaine de l'éducation y compris celui de l'enseignement des langues. Parfois les cas sont présentés sous forme d'enregistrements vidéo. Ainsi, nous savons que l'émission télévisée bien connue «Justice pour tous» est utilisée à des fins semblables dans certaines institutions dans le cadre de cours de français juridique. Il est évident que dans de telles activités, il y a absence totale de représentation dynamique d'une réalité. Il ne s'agit pas de la reconstitution vécue d'un procès mais bien de l'étude d'un procès suivie d'une discussion en vue d'une prise de position. Les participants sont des témoins d'une action extérieure à eux, et la discussion qu'ils tiennent pour résoudre le problème est une discussion tout à fait réelle qui ne relève pas de la simulation.

Malgré les quelques réserves exprimées au sujet du caractère réel ou fictif du cas nous dirons comme Sauvé, que l'étude de cas «de l'extérieur» ne relève pas de la simulation. Pour nous, elle s'apparente plutôt aux nombreuses activités de résolution de problème auxquelles on a recours dans de nombreux domaines d'éducation et dans l'enseignement des langues, telles que celles très répandues dans les approches communicatives, dont Rivers parlait déjà en 1972 (Rivers 1972 : 31).

Ceci étant dit, les propositions de Sauvé ne permettent cependant pas de rendre compte de l'étude de cas très détaillés «vécus de l'intérieur» par les participants qui sont si courants dans les écrits dans tous les domaines de l'éducation, y compris celui de l'enseignement des langues bien qu'on les réserve en général pour les niveaux avancés. Si on applique les critères distinctifs de Sauvé, ces activités ne relèvent ni de ce qu'elle nomme simulation, ni de ce qu'elle nomme méthode des cas. Prenons un exemple, celui de la reconstitution d'un procès vécue de l'intérieur par les étudiants jouant les rôles des différents intervenants (par exemple : plaignant, défendeur, témoins, avocats, juge, jurés). Chaque intervenant reçoit par écrit les données détaillées qui lui sont nécessaires pour tenir son rôle et les étudie de façon approfondie. Le procès est ensuite «joué» en totalité. Nous savons que ce type d'activité est commun dans les études de droit et qu'il l'est aussi dans les cours de langues de niveaux avancés, aussi bien dans les cours de français juridique que dans les cours dits «de conversation» non spécialisés, dans certaines institutions. Dans ce cas, il semble à première vue qu'il

s'agit bien de la représentation simplifiée et dynamique d'une réalité (un procès). Il y a simplification car l'exécution en salle de classe ne peut reproduire fidèlement la réalité, n'en retenant que certains éléments. Il y a dynamisme car les participants «jouent» vraiment les échanges verbaux des différentes phases du procès se déroulant dans le temps. D'un côté, ce serait une simulation selon les critères de définition du concept de simulation proposés par Sauvé. D'un autre côté, le cas étant très détaillé, toujours selon Sauvé, on ne devrait pas pouvoir classer l'activité comme simulation. Pour nous, une distinction reposant seulement sur le degré de détail du cas n'est pas suffisante. Bien qu'on ne puisse, avant d'avoir fait une étude en profondeur de la question, affirmer sans aucun doute qu'il s'agit bien d'une simulation, nous dirons que tout donne à croire que c'est bien le cas.

Il faut noter aussi que de telles activités sont appelées simulations sociales ou «*études de cas 'de l'intérieur'*» par Caré et Debyser, comme nous l'avons dit plus haut.

En conclusion nous dirons

– que, comme l'indique Sauvé, les types d'étude de cas «*de l'extérieur*» ne relèvent pas de la simulation et que ce qui les en distingue surtout, c'est le fait que les participants ne vivent pas le cas de l'intérieur,

– que selon les apparences, les études de cas vécues de l'intérieur par les participants, même si les données présentées aux étudiants sont extrêmement détaillées, semblent bien être des simulations.

Nous devons réviser quelque peu la classification que nous avons esquissée plus haut dans nos clarifications terminologiques en spécifiant que les simulations sociales complexes sont de type «études de cas 'de l'intérieur'», ce qui exclut les cas étudiés «de l'extérieur» comme nous l'avons découvert grâce à notre étude des propositions de Sauvé.

Nous avons vu qu'il y a de fortes chances pour que les simulations sociales (études de cas «de l'intérieur») soient des activités de simulation d'échanges interpersonnels. Nous notons que ce n'est que leur caractère complexe qui les distingue des activités que les écrits nomment dans l'enseignement des langues parfois

«jeux de rôles» et parfois «simulations». En effet, si ces dernières sont la simulation plus ou moins spontanée, plus ou moins structurée de courts échanges interpersonnels la plupart du temps basés sur des situations de la vie de tous les jours, par un petit nombre de participants (en général, de deux à quatre), pour ce qui est des simulations sociales il en est autrement. Le plus souvent on y compte de nombreux participants (en général, plus de trois participants), le cas est très détaillé, le problème complexe à résoudre, la durée varie de plusieurs dizaines de minutes à plusieurs heures étalées sur plusieurs jours, le matériel décrivant le cas ou le constituant peut être très abondant (par exemple, dans le «procès» décrit plus haut : lettres, pièces à conviction, coupures de journaux, plans des lieux du délit, photos, transcription de conversation téléphonique entre des personnes impliquées, etc.).

Dans le tableau ci-dessous nous plaçons donc les simulations sociales du type «étude de cas 'de l'intérieur'» dans la catégorie des simulations d'échanges interpersonnels mais nous divisons cette catégorie en deux sous-catégories qui se distinguent par l'objet de la simulation, la durée des échanges et la complexité de l'activité.

Tableau II
Deuxième esquisse d'une classification des activités relevant du faire semblant[1]

<table>
<tr><th colspan="3">ACTIVITÉS RELEVANT DU «FAIRE SEMBLANT»</th></tr>
<tr><th colspan="2">ACTIVITÉS DE SIMULATION D'ÉCHANGES INTERPERSONNELS</th><th rowspan="3">SIMULATIONS GLOBALES</th></tr>
<tr><th>COURTES SCÈNES DE LA VIE QUOTIDIENNE</th><th>RÉSOLUTION DE PROBLÈMES PAR DISCUSSION DE LONGUE DURÉE</th></tr>
<tr><td>En général : petit nombre de participants</td><td>En général : grand nombre de participants</td></tr>
<tr><td>• dramatisation</td><td rowspan="3">• simulation sociale complexe (de type «étude de cas de l'intérieur»)</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>• «jeux de rôle», «simulation»</td></tr>
<tr><td>• improvisation</td></tr>
</table>

Notons que prendre comme critère distinctif le fait que l'objet de la simulation est une conversation peut paraître une contribution banale et allant de soi, mais qu'elle constitue en fait un apport tout à fait nouveau dans les débats ayant cours dans les écrits. La

[1] À réviser en cours d'étude.

terminologie s'en trouve grandement assainie. Nous nous inscrivons en faux, par exemple contre les propositions de Caré (1989) qui ne voit, entre les simulations globales et les autres activités, que des différences quantitatives (degré de complexité) alors que nous y voyons des différences à la fois d'ordre qualitatif et quantitatif (voir aussi Littlewood 1981).

– JEU DE RÔLE ET SIMULATION

– Bien qu'elle admette qu'il puisse y avoir une part de jeu de rôle dans certaines simulations, Sauvé distingue clairement les deux concepts par leurs propriétés essentielles. Ainsi, d'après elle, le jeu de rôle ne partage pas celles de la simulation. Et pourtant, dans ce qu'elle appelle «*jeu de rôle*», il y a bien selon nous, du moins à première vue, représentation simplifiée (parfois même jusqu'à la caricature diront certains) d'une réalité. Cette réalité peut-elle être définie comme un système? C'est une question que nous laissons sans réponse pour le moment. Mais cette réalité semble bien tenir la même place dans le jeu de rôle que dans une simulation telle que définie par Sauvé : elle est le phénomène de référence qu'on veut reproduire. Examinons rapidement deux exemples de jeu de rôle couverts par la définition de Sauvé. Prenons d'abord le cas d'un jeu de rôle thérapeutique courant proche du psychodrame de Moreno ou du sociodrame souvent utilisé en thérapie familiale : on demande aux participants un renversement des rôles, le fils joue le rôle du père et le père joue le rôle du fils. Il nous paraît clair que le thérapeute s'attend à ce que chacun des participants reproduise de façon simplifiée une réalité telle qu'il la perçoit. Chacun pensera aux caractéristiques de l'autre et à celles de sa relation avec l'autre et tentera de reproduire celles considérées par lui comme les plus saillantes. Prenons maintenant le cas d'un jeu de rôle pédagogique, qui vise, dit-elle, une prise de conscience de comportements intériorisés en vue d'un changement d'attitudes ou de comportements. Ce type de jeu de rôle, avec ou sans changement de rôle, est parfois utilisé dans les institutions scolaires, dans certaines disciplines, pour aborder par exemple les questions de différences raciales, culturelles, sexuelles, les questions de discrimination envers les handicapés, les personnes âgées etc. Par exemple, dans un cours de sciences humaines, on demanderait à trois étudiants d'une même origine ethnique d'emprunter l'identité d'étudiants d'une ethnie différente et vice versa et d'entamer une discussion sur les relations existant

entre les deux ethnies dans l'institution scolaire et dans la société en général. Dans ce cas, il y aurait bien une réalité à représenter, à reproduire en fonction des représentations souvent stéréotypées que chacun se fait de l'autre ethnie. Cette réalité, c'est le phénomène de référence qui est une composante de la simulation.

Nous avons d'ailleurs trouvé des écrits très abondants sur l'utilisation du jeu de rôle dans la formation de personnel : vendeurs, contremaîtres, leaders de syndicats, interviewers, chefs de personnel, enseignants (voir l'étude de Goldstein et Sorcher 1974; Voir aussi Mucchielli 1983). Les utilisations sont variées et s'apparentent parfois directement au jeu de rôle thérapeutique ou pédagogique avec renversement des rôles. Le plus souvent, des échantillons de comportements à reproduire sont fournis (en film ou autrement) aux stagiaires qui doivent ensuite s'exprimer spontanément mais en référence directe avec une réalité qu'on leur a présentée. Ceci semble plus s'apparenter à ce que Sauvé appelle «*simulation*» qu'à ce qu'elle appelle «*jeu de rôle*». Les cloisons qu'elle a établies ne nous paraissent pas étanches.

Schultz et Sullivan (1972) en se basant sur une définition de la simulation semblable à celle de Sauvé, disent que les jeux de rôle pédagogiques qu'on utilise dans de nombreuses disciplines sont considérés comme des simulations. Mucchielli (1983), pour sa part, a forgé le terme de «*jeu de rôle de simulation*» pour qualifier certains de ces jeux de rôle. Tansey (1971) et Shirts (1975) considèrent les jeux de rôle comme un type particulier de simulation, tout comme une vingtaine d'autres auteurs dont Hsu (1989) qui montre que la simulation et le jeu de rôle ont la même structure. Crookall et Oxford (1990 b) qu'on peut considérer comme les chefs de file actuels du domaine de la simulation appliquée à la pédagogie des langues dans le monde Anglo-Saxon, eux aussi, tout en dénonçant le flou de la terminologie usuelle, sont très clairs à ce sujet :

> «*A role-play is always a simulation, but a simulation need not necessarily involve any significant role-playing. Role-play is usually defined as a social or human activity in which paticipants take on and act out specified roles, often within a predefined social framework or situational blueprint (a scenario). This view, however, does not explicitly express the simulation aspect of role-play and sees role-play as a general category, rather than as a particular aspect of a more general activity - that of simulation. The concept of role-*

> *play sometimes conjures images of theater or fantasy, where acting or performing rather than participating predominates. However, mainstream role-play is usually inspired by some kind of other external reality. It is because of this underlying representational property that role-play should be seen as a component of simulation. In our view, then, a role-play is always a simulation» (18-19)*

Pour eux, les participants à un jeu de rôle sont en situation de simulation :

> *«The participant in a role-play activity is representing some character type known in everyday life, and the interaction between participants is a simulation of a social situation» (19)*

– Dans son argumentation, Sauvé oppose aussi la simulation et le jeu de rôle en disant que la simulation peut se passer de participants (simulation du système solaire par maquette) alors que le jeu de rôle ne le peut pas. C'est exact mais seulement dans les cas de simulation de ce type, dans des domaines particuliers, bien différents de ceux des sciences humaines et de l'enseignement des langues. Une simulation quelle qu'elle soit s'inscrit obligatoirement dans l'une des trois grandes catégories : humain/humain, humain/machine, machine. Dans l'enseignement des langues, où on simule le phénomène de la communication humaine, les simulations s'inscrivent soit dans la catégorie humain/humain, soit dans la catégorie humain/machine.

– Dans sa discussion, Sauvé oppose aussi simulation et jeu de rôle en fonction de l'emphase mise sur un élément de la situation plutôt qu'un autre. Les participants seraient l'élément principal du jeu de rôle et on mettrait l'accent sur l'aspect individuel des rôles à jouer ainsi que sur la prise de conscience d'attitudes ou de comportement (qu'elle appelle «*l'analyse*») axée sur «l'humain intériorisé». Par contre, pour elle, dans la simulation, l'accent est mis sur le processus d'interaction entre les participants, ou entre participant et machine, ou encore entre objets. Dans les simulations humain/humain, nous dit-elle, le rôle que chaque participant joue est moins important en tant que tel, il ne prend son importance que dans la mesure où il répond à d'autres rôles, dans l'interaction, le but étant surtout de montrer l'interaction dynamique qui existe dans la réalité.

Nous avons des réserves au sujet de cette prise de position. Il nous paraît évident que même dans le jeu de rôle tel qu'elle le définit, qu'il soit thérapeutique ou pédagogique, le rôle n'est pas joué de façon isolée pour lui-même. Il est inscrit lui aussi dans une interaction et ne prend sa valeur qu'en fonction de sa confrontation à un autre ou d'autres rôles joués par d'autres participants.

Nous concluons de tout ceci que les cloisons entre les différents types de jeu de rôle identifiés et la simulation ne semblent pas aussi étanches que l'auteure le dit. Même si des différences existent, ces différences ne semblent pas déterminantes.

Sauvé nous dit bien que chacun des concepts qu'elle définit peut partager avec d'autres des caractéristiques «variables» mais que ce sont les propriétés essentielles qui les distinguent les uns des autres. C'est peut-être le caractère «essentiel» ou non des propriétés identifiées qui est ici en question. Il nous semble bien que jeu de rôle et simulation, tels que définis par l'auteure, partagent bien des propriétés essentielles.

En nous basant sur notre réflexion et sur les écrits, nous pouvons conclure que la simulation n'est probablement pas un type particulier de jeu de rôle (toujours tels que définis par l'auteure) mais qu'il nous semble fort probable que le jeu de rôle n'est qu'un type particulier de simulation.

Ceci n'est pas sans nous rappeler le débat existant dans le domaine de la pédagogie des langues.

– JEU, SIMULATION ET JEU DE SIMULATION

Nous ferons une dernière remarque au sujet de la distinction entre simulation, jeu et jeu de simulation. Shirts (1975) pousse plus loin le raffinement. En incluant la variable «compétition» (contest) il détient dans sa classification non plus trois types d'activités mais sept : simulation, games, contests, simulation-games, simulation-contests, contest-games, simulation game contests. Cette division découle de la distinction qu'il fait entre les activités dans lesquelles on doit atteindre un objectif en suivant des règles dans un but ludique ou autre mais sans entrer en compétition avec d'autres (et parfois même en coopérant pour atteindre un but) et celles où la

compétition prédomine, ce qui rappelle certaines propositions de Littlewood (1981) dans le domaine des langues. Ces raffinements ne remettent cependant pas en question les distinctions proposées par Sauvé.

Nous concluons cette partie en constatant que bien que l'étude des propositions de Sauvé nous ait permis de clarifier certains concepts et de réviser quelque peu la première classification que nous avions esquissée plus haut, les ambiguïtés sont loin d'être toutes levées. Nous remarquons aussi que dans d'autres domaines d'éducation, les questions soulevées au sujet de la simulation rappellent jusqu'à un certain point les controverses identifiées plus tôt dans le domaine de l'enseignement des langues. Enfin, nous pensons que les propositions de Sauvé sur les propriétés essentielles de la simulation pourront nous être utiles et nous nous proposons de les étudier de près.

3.2 *L'état de la recherche sur la simulation*

Les recherches sur la simulation de type éducatif sont nombreuses. Bien qu'aucune ne porte sur les simulations d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne», et parce qu'elles relèvent cependant elles aussi du faire semblant, nous tenons à nous y arrêter.

Quelques auteurs dont Cherryholmes (1966), Heitzmann (1973), Wentworth et Lewis (1973), Pierfy (1977), Megarry (1978), Jackson (1979), Dekkers et Donatti (1981), Sauvé (1985), Butler, Markulis et Strang (1988), Hsu (1989) en ont fait la recension et l'analyse. Il serait long d'en refaire ici la présentation détaillée. Nous allons résumer brièvement les résultats globaux.

Les recherches se divisent en deux catégories : celles où l'on compare la simulation à un mode d'apprentissage plus traditionnel pour juger de son efficacité et celles où l'on compare entre elles des simulations dont les caractéristiques varient.

3.2.1 RECHERCHES EMPIRIQUES ET ÉTUDES SUR L'EFFICACITÉ DE LA SIMULATION EN COMPARAISON AVEC D'AUTRES MÉTHODES

Malheureusement les types de simulations utilisées par les divers chercheurs dans les études comparatives «simulation/métho-

des traditionnelles» s'apparentent en quasi totalité aux jeux de simulation, plutôt qu'à la simulation (selon les définitions qu'on en a donné plus tôt).

Les 150 à 200 recherches analysées (4 seulement traitent de la simulation) ont porté sur la comparaison de l'efficacité des jeux de simulation à celle des méthodes de type «cours magistral + discussion + lecture dans un manuel» (du moins la plupart du temps).

Les résultats se contredisent parfois d'une revue des recherches à l'autre mais on peut dégager les tendances globales suivantes :

– Les résultats montrent que les jeux de simulation permettent un apprentissage.

– Les résultats ne sont pas suffisamment probants pour permettre de dire que les jeux de simulation sont plus efficaces que d'autres méthodes en ce qui concerne l'apprentissage cognitif et la rétention d'information.

– seulement huit recherches sur la rétention donnent les jeux de simulation comme plus efficaces (voir Pierfy, 1977 : 259);

– certaines recherches tendent à démontrer que les jeux de simulation seraient même moins efficaces (sur ces mêmes plans) lorsque la durée du jeu est très prolongée (voir Dekkers et Donatti, 1981: 426).

– Les résultats permettent par contre de penser que les jeux de simulation sont probablement plus efficaces que les autres méthodes sur le plan des développements d'attitudes : les étudiants changent plus facilement d'attitudes et d'opinion (du négatif au positif) sur les «réalités» qu'ils simulent. De plus, les jeux de simulation suscitent et maintiennent plus facilement l'intérêt des étudiants pour la matière ainsi que pour l'activité scolaire. Dans le cas des attitudes, certaines recherches montrent que ceci est d'autant plus vrai que l'âge de l'étudiant est plus avancé (Dekkers et Donatti, 1981).

Dans le cas de l'intérêt, une réserve : l'intérêt peut décroître en fonction de la durée ou de l'utilisation extensive de l'activité (Dekkers et Donati, 1981).

Dans le domaine plus précis de la formation aux techniques de gestion en entreprise, Hsu (1989) étudie les jeux de simulation du

type «jeu d'entreprise» et réinterprète deux revues de recherches (un total de 61 recherches) à la lumière de ces réflexions. Il en conclut, entre autres choses, que les jeux de simulations de type «jeux d'entreprise» (management games) sont de puissants outils d'apprentissage expérientiel d'habiletés en gestion des entreprises.

Tous les auteurs consultés soulignent la faiblesse des instruments utilisés dans ces recherches par exemple : instruments d'évaluation souvent non validés ou inappropriés, parfois absence de groupe-contrôle, effet Hawthorne ignoré, échantillonnage peu représentatif, absence de post-test pour vérifier la rétention à long terme, imprécision ou absence d'objectifs d'apprentissage comme critère d'évaluation. Certains, tels que Butler, Markulis et Strang (1988) qui ont examiné les articles présentant des résultats de recherche dans la revue *Simulation and Games* entre 1974 et 1977, et entre 1981 et 1984, notent qu'en plus de ces lacunes, les recherches sont la plupart du temps centrées sur certains types d'apprentissage, en particulier le domaine cognitif, et négligent les domaines psychomoteurs et affectifs. En ce qui concernent le domaine cognitif, ils notent que seuls deux des six niveaux de la taxonomie de Bloom sont abordés (les niveaux 3 et 4, application et analyse) alors que les autres sont négligés.

3.2.2 RECHERCHES EMPIRIQUES ET ÉTUDES COMPARATIVES SUR L'EFFICACITÉ DE DIFFÉRENTS TYPES DE SIMULATION

La simulation est perçue par un très grand nombre d'auteurs tels que Broadbent (1967), Laktasic (1976), Beck et More (1969), Cruickshank et Telfer (1980), comme favorisant le transfert d'apprentissage car elles sont un lien entre théorie et pratique, elles fournissent un environnement dynamique, favorisent l'expérimentation des connaissances acquises et permettent même aux apprenants d'évaluer leurs habiletés dans des situations presque réelles grâce à la rétroaction qu'elle leur procure.

Certains tels que Miller (1974), Caro (1976), McAleese (1978) pensent que le degré de transfert d'apprentissage est directement relié à ce qu'on appelle la «fidélité de simulation» ou «la correspondance» c'est-à-dire «*l'étendue à laquelle les éléments inclus dans le modèle reproduisent les aspects essentiels du système réel à simuler*» (Sauvé 1985 : 33), ou encore «*le*

degré de similitude entre la simulation et les aspects essentiels du système réel à simuler (Sauvé 1985 : 58, d'après Twelke, 1969 : 58, Bryant et Coote 1980, et d'autres).

Un certain nombre d'études et de recherches portent précisément sur le degré de fidélité de simulation souhaitable pour obtenir un transfert d'apprentissage optimal. Sauvé (1985) en a fait la revue. Nous nous contenterons ici d'en faire un résumé succinct.

Erickson et d'autres (1972) (dans une revue des recherches menées dans le domaine de la marine) ont constaté que certaines recherches montrent qu'un niveau de fidélité élevé entraîne un transfert élevé, et que d'autres recherches montrent qu'un degré plus faible de fidélité produit d'aussi bons résultats. Certains auteurs tels que Miller (1974) en sont venus à penser que le degré de transfert est proportionnel au niveau de fidélité de simulation. Miller dit aussi que pour obtenir un degré maximum de transfert il faut s'assurer de la similitude physique maximum du modèle de simulation à la réalité simulée.

D'autres dont Gagné (1962) avaient pris la même position mais seulement pour les cas où on vise un apprentissage d'habiletés complexes, car pour eux l'apprentissage d'habiletés simples ne nécessite qu'un bas niveau de fidélité physique.

D'autres encore tels que Twelker (1969), Caro (1973), Stewart (1981) semblent avoir constaté que la fidélité physique ne se résumait pas à une similitude de l'apparence physique du système à simuler, mais s'étendait à une similitude des tâches, des opérations à accomplir. Ainsi, une fidélité physique portant uniquement sur l'apparence ne garantit pas un degré de transfert élevé, mais elle peut être suffisante pour un apprentissage d'habiletés simples comme nous l'avons vu plus haut. Selon ces auteurs, la pertinence du modèle par rapport aux objectifs d'apprentissage et des tâches est peut-être plus importante que la fidélité physique.

D'autres enfin tels que McCluskey (1972) et Gillispie (1973) pensent que la fidélité psychologique de la simulation est plus importante que la fidélité physique. Par fidélité psychologique, on entend le niveau de réalisme de la simulation tel que perçu par les participants (les participants répondent à un questionnaire après la simulation pour indiquer le degré de réalisme qu'ils ont perçu dans la simulation).

Sauvé indique dans sa revue sur la question que les recherches présentent la plupart du temps de nombreuses faiblesses et qu'il est difficile de se faire une opinion. Ces recherches ne remettent cependant pas en question le recours à des simulations au haut degré de fidélité pour l'obtention d'un transfert d'habiletés complexes.

Dans sa recherche, Sauvé (1985) a tenté d'éviter de reproduire la confusion des autres recherches en corrigeant les faiblesses qu'elle avait identifiées. Son objectif était de déterminer, en tenant compte des propriétés essentielles de la simulation et d'objectifs d'apprentissage clairement définis, à quel niveau de fidélité physique et psychologique la simulation favorise un transfert d'apprentissage optimal.

Pour ce faire elle a conçu, réalisé et évalué de façon formative deux simulations (à haute et à basse fidélité physique) et deux instruments de mesure (rendement et perception de la réalité, c'est-à-dire fidélité psychologique). Elle les a expérimentés auprès de 116 adolescents de 11 à 16 ans répartis au hasard dans deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. L'objectif général de l'apprentissage était de faire adopter aux apprenants le comportement d'un bon cycliste (se conformer à la circulation routière, indiquer ses intentions, effectuer des virages à gauche et à droite selon le code de sécurité routière à bicyclette, etc.). Un des deux groupes expérimentaux a été soumis à une activité de simulation (de 40 min), au haut niveau de fidélité : dans une classe, la bicyclette est placée sur un socle fixe mais peut être actionnée normalement, l'environnement est reproduit par la projection sur écran d'une route en mouvement comportant des véhicules, des panneaux de signalisation, des piétons, etc. L'autre groupe a été soumis à une simulation à bas degré de fidélité : l'environnement était recréé sous forme de dessins sur l'écran d'un ordinateur. L'apprenant était assis sur une chaise et devait conduire la bicyclette reproduite à l'écran à l'aide de touches. Elle a ensuite fait passer à chacun un test de perception de la réalité pour déterminer le niveau de réalisme perçu par l'apprenant (fidélité psychologique). Une semaine plus tard les trois groupes ont passé un test de rendement dans un circuit réel établi avec l'aide de la police dans les rues d'un quartier de Québec. Voici les résultats que les analyses statistiques ont permis d'obtenir :

– La simulation favorise le transfert d'apprentissage.

– Le niveau de fidélité de simulation influence le niveau de transfert d'apprentissage : une haute fidélité physique favorise un transfert plus élevé qu'une basse fidélité physique.

– Si une haute fidélité physique est requise pour atteindre le transfert d'habiletés complexes, une basse fidélité physique est suffisante pour permettre le transfert d'habiletés simples.

– La fidélité psychologique (réalisme de la situation perçu par l'apprenant) ne semble pas influencer le transfert d'apprentissage (une analyse de régression comparant les résultats des sujets ayant eu un score élevé dans le test de perception de la réalité à ceux des sujets ayant eu un score faible et ceci par rapport au score total détenu au test de rendement semble montrer qu'il est impossible de prédire le résultat d'un sujet à un test de rendement à partir des résultats obtenus à son test de perception de la réalité).

– Mais le niveau de fidélité physique influence le niveau de fidélité psychologique : plus la fidélité physique est élevée sur le plan de la représentation concrète, plus la fidélité psychologique est élevée. Ainsi, le niveau de représentation concrète des éléments essentiels de la tâche peut servir de critère pour cerner le niveau de fidélité psychologique en plus du jugement de l'individu.

Notons que Sauvé à réduit les niveaux de fidélité à deux ce qu'elle trouve elle-même quelque peu réducteur. Dans un autre domaine, en sciences politiques, l'échelle proposée par Guetzkow (1972 b) contient cinq niveaux de ce qu'il nomme «correspondance» plutôt que fidélité. Elle devrait nous être plus utile que celle de Sauvé.

Nous avons pu voir que la simulation a été l'objet de nombreux écrits et recherches dans d'autres domaines que celui de la pédagogie des langues.

Si la confusion dans la terminologie en usage est aussi grande qu'en pédagogie des langues, on a au moins pu constater quelques efforts de clarification. Sauvé (1985) a réussi à assainir la situation, jusqu'à un certain point. Nous avons en effet formulé des réserves au sujet de sa distinction entre méthode de cas, jeu de rôle et simulation. Pour nous, ce problème n'est pas encore totalement résolu.

Au cours de sa recherche, Sauvé a par ailleurs proposé une définition claire et concise de la simulation éducative et en a décrit les caractéristiques de façon très détaillée, ce qui n'avait pas été fait jusqu'ici. Cet apport, très important à nos yeux, nous sera certaine-

ment fort utile dans notre propre travail, et ce, même si les travaux de Sauvé, tout en portant sur la simulation éducative, semblent très éloignés de la simulation d'échanges interpersonnels.

Si les recherches n'ont pu prouver la supériorité de la simulation sur d'autres méthodes, les résultats suggèrent cependant que la simulation favorise un transfert d'apprentissage. De plus, on voit maintenant, entre autres choses, que dans certains domaines, le niveau de fidélité physique de la simulation influence le niveau de transfert.

Notre incursion dans les domaines autres que celui de la pédagogie des langues aura été fructueux.

4 Conclusion

Après cette incursion dans l'histoire et cette revue des écrits et recherches, il faut tirer certaines conclusions et énoncer notre objectif.

Rappelons d'abord que dans le premier chapitre, pour établir notre problématique, nous nous sommes penché sur les écrits portant sur la simulation dans le domaine de l'enseignement des langues et nous avons fait les constatations qui suivent.

- La terminologie en usage est d'une grande confusion, les concepts manipulés par les différents auteurs sont ambigus. On ne semble pas prendre en compte tous les facteurs qui entrent en jeu dans le déroulement d'activités de simulation d'échanges interpersonnels.

- Lorsqu'on tente de décrire et de classer les différents types d'activités on se base sur des critères très hétérogènes et variant d'un auteur à l'autre.

- Lorsqu'on porte des jugements sur ces activités et qu'on les compare entre elles, on ignore souvent le but pédagogique qu'on leur a fixé, comparant ainsi l'incomparable.

- L'absence d'un cadre conceptuel rendant compte du faire semblant et d'une typologie suffisamment élaborée explique en grande partie les controverses constatées au sujet de la place même de ces activités dans une approche communicative inscrite dans une pédagogie de l'authentique, et au sujet de l'efficacité de chacune d'elles.

• Cette absence rend difficile toute étude sérieuse du phénomène au moyen de l'observation de classe.

• Cette absence explique aussi les difficultés auxquelles se heurtent les concepteurs de matériaux pédagogiques sonores réalistes, ainsi que la perplexité du professeur de langue désireux de faire des choix éclairés.

À la fin du premier chapitre, l'élaboration d'une typologie ainsi que du cadre conceptuel nécessaire à cette élaboration nous apparaissait déjà clairement comme une nécessité.

Au cours de ce deuxième chapitre nous avons fait une recension des écrits et des recherches, dans le domaine de l'enseignement des langues ainsi que dans d'autres domaines pour identifier des pistes de travail possibles.

Une incursion dans l'histoire nous a permis de clarifier les origines de la simulation. Nous avons constaté, entre autres choses, que l'entrée en force de la simulation dans l'enseignement des langues au début des années soixante-dix était due en partie à l'influence d'autres domaines où elle était utilisée comme méthode de formation.

Notre revue des écrits pertinents nous a permis de retenir quelques concepts intéressants sur lesquels nous nous pencherons avec attention au cours de ce travail. Malgré le petit nombre de recherches empiriques portant sur la simulation dans l'enseignement des langues, notre revue nous a permis d'identifier quelques pistes intéressantes à emprunter. Ce faisant, nous avons noté que les études répertoriées étaient souvent focalisées sur l'analyse de discours mais que l'absence d'une typologie suffisamment fine basée sur un cadre conceptuel solide rend approximatives et difficilement comparables entre elles les études des discours simulés. En effet, les analyses de discours d'apprenants obtenus en classe au moyen de la simulation semblent être faites sans que leurs auteurs ne se préoccupent des types de simulations utilisés. La confusion remarquée dans les autres domaines au niveau de la recherche s'installe aussi dans celui-ci. Les analyses de discours simulés (les produits de la simulation) devraient reposer sur une typologie des échanges interpersonnels simulés et une telle typologie est irréalisable tant qu'on n'a pas établi une typologie des simulations d'échanges interpersonnels, basée sur les caractéristiques propres à ces simulations.

Les recherches portant sur l'efficacité de la simulation permettent de dire que celles-ci ont une certaine valeur en tant qu'activité pédagogiques. Aucune recherche cependant, ne porte sur les mérites relatifs de plusieurs types d'activités. Nous avons constaté aussi à leur sujet le manque d'un cadre conceptuel et d'une typologie.

Nous avons peu appris au sujet de la nature de la simulation, et nous avons eu la confirmation de la nécessité de bâtir un cadre conceptuel et une typologie adéquats.

Nous avons alors recensé les écrits et les recherches sur la simulation (et en particulier la simulation de type éducatif) dans les autres domaines que celui de la pédagogie des langues.

Nous avons pu constater que dans ces domaines, certaines réponses avaient été obtenues par la recherche. Même si la confusion dans la terminologie est aussi grande que dans notre propre domaine, des tentatives de clarification ont abouti (1) à une définition claire de la simulation éducative, (2) à l'identification et la description détaillée des propriétés essentielles et des caractéristiques variables de la simulation éducative et (3) à un début de typologie en fonction du critère de fidélité de simulation. En ce qui concerne l'efficacité de la simulation éducative : (1) les résultats de recherches n'ont pas remis en question le recours à des simulations au haut degré de fidélité pour l'obtention d'un transfert d'apprentissage, (2) la recherche de Sauvé (1985) indique même que les simulations de haute fidélité physique sont plus efficaces pour l'apprentissage d'habiletés complexes et que les participants perçoivent ce type de simulation comme plus réaliste que celles qui sont de basse fidélité.

On peut en conclure que dans les domaines autres que celui de la pédagogie des langues, le vieux dicton modifié plus tôt par nous : «c'est en faisant semblant de forger qu'on devient forgeron» paraît avoir quelque valeur, lorsqu'on s'assure que le «faire semblant» se rapproche du «faire».

Que tirer de cela? La tentation est grande d'appliquer *mutatis mutandis* les résultats et propositions au domaine de l'enseignement des langues, même si les auteurs recommandent la prudence dans les généralisations possibles.

En ce qui concerne la question de l'efficacité de la simulation d'échanges interpersonnels, il suffirait de faire le raisonnement suivant :

1. La simulation éducative est efficace.
2. Les simulations à haute fidélité sont plus efficaces que les simulations à basse fidélité dans le cas d'apprentissage d'habiletés complexes.
3. La simulation d'échanges interpersonnels est une simulation de type éducatif.
4. L'apprentissage de comportements langagiers peut être considéré comme un apprentissage d'habiletés complexes.
5. Aucun résultat de recherche n'est disponible pour dire si la simulation d'échanges interpersonnels est efficace.
6. Mais étant donné 1, 2, 3, 4, on peut faire l'hypothèse qu'elle l'est et que les simulations d'échanges interpersonnels à haute fidélité le sont plus que celles à basse fidélité.

Un bon nombre de didacticiens, nous l'avons vu plus tôt, et d'enseignants, croient en la vertu de la simulation d'échanges interpersonnels et font eux-mêmes ces hypothèses.

Seule la recherche empirique pourra confirmer ou infirmer ces hypothèses. Nous ne nous préoccuperons pas dans ce travail de cette question. Il nous suffit de savoir aujourd'hui que ces croyances existent. Mais pour que la recherche se fasse (par exemple comparer les différents types de simulation d'échanges interpersonnels entre eux sur le plan de l'efficacité) il faudrait être muni d'une typologie de façon à comparer des phénomènes comparables.

• En ce qui concerne la classification transitoire que nous avions esquissée dans nos clarifications terminologiques (Tableau I) l'examen de certaines propositions de Sauvé et de quelques autres auteurs nous a permis d'aller plus loin et de la modifier quelque peu (Tableau II).

• Pour ce qui est de notre volonté d'élucider la nature même de la simulation, les propositions de Sauvé en ce qui concerne les propriétés essentielles de la simulation nous paraissent un bon point de départ. Mais Twelker (1969 : 13) faisait remarquer que le choix du type de simulation et de l'utilisation qu'on en fait dépend, entre autres choses, de la discipline dans laquelle on travaille. D'une discipline à l'autre les composantes de la simulation peuvent

changer. Il y a donc de grandes chances que la simulation d'échanges interpersonnels utilisée dans un but pédagogique ait des caractéristiques qui lui sont propres. La simulation éducative dont Sauvé a traité avait pour but de faire adopter aux apprenants les comportements d'un bon cycliste. S'il nous paraît logique de penser que certaines propriétés essentielles de cette simulation devraient se retrouver dans la simulation d'échanges interpersonnels, on peut s'attendre, étant donné la différence de nature des phénomènes à simuler, à ce que des différences substantielles existent. Nous devons donc, tout en tenant compte des propositions de Sauvé et d'autres écrits, redéfinir la notion de simulation éducative en fonction de notre propre discipline.

En conclusion, nous dirons que malgré les apports des écrits et recherches sur la simulation dans d'autres domaines et compte tenu du fait que rien ne dit que les résultats rapportés s'appliquent à notre discipline, la nécessité de poursuivre notre travail est toujours aussi aiguë. Pour avancer quelque peu dans la recherche sur la simulation d'échanges interpersonnels dans l'enseignement des langues, il nous apparaît impérieux de tenter d'élaborer une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels, et partant, d'esquisser un cadre conceptuel rendant compte du phénomène, sur lequel reposerait notre typologie. Nous nous donnons donc comme objectif de faire une telle tentative.

CHAPITRE III

OBJECTIF ET MÉTHODOLOGIE

1 L'objectif et l'étendue de l'étude

1.1 *Objectif*

Au cours de cette étude, nous élaborons une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en langue seconde, c'est-à-dire une classification méthodique de certains faits ou de certaines données basée sur une étude de leurs caractéristiques essentielles.

Cette typologie aura une valeur essentiellement descriptive.

Elle constituera un outil de travail ayant plusieurs fonctions :

- réduire la confusion constatée dans les écrits,
- contribuer à affiner les tentatives actuelles de classification,
- permettre l'observation de classe en offrant une base d'identification de critères d'analyse,
- faciliter la recherche sur l'efficacité des différents types de simulation,
- faciliter la recherche sur les discours produits en simulation,
- permettrè aux enseignants de sélectionner de façon éclairée parmi les différents types d'activités de simulation d'échanges interpersonnels, ceux qui pourraient le mieux répondre à leurs objectifs pédagogiques,
- permettre aux concepteurs de matériel pédagogique de choisir de façon éclairée les types de simulations d'échanges interpersonnels à introduire dans un ensemble pédagogique ou à utiliser dans la production de documents pédagogiques sonores.

De plus, le travail d'établissement du cadre conceptuel nécessaire à l'élaboration de la typologie contribuera à élucider la nature même de la simulation d'échanges interpersonnels.

1.2 *Étendue de l'étude*

Nous nous limitons à étudier, parmi les activités du faire semblant identifiées plus haut (Tableaux I et II), les simulations au

cours desquelles un petit nombre de participants sont censés simuler de courts échanges interpersonnels, la plupart du temps basés sur des situations de la vie courante, et appelées communément «dramatisation», «jeu de rôle», «simulations», «improvisation» dans les écrits, ces activités étant les plus répandues dans le milieu de l'enseignement et utilisées dans les classes de langue aussi bien au niveau débutant qu'au niveau avancé, sans qu'il soit besoin d'un matériel très élaboré. Nous écartons donc les activités complexes, hétérogènes et de plus longue durée qui n'incluent pas forcément des simulations d'échanges interpersonnels, comme les simulations globales, et dans lesquelles l'aspect simulation porte plus sur l'objet à construire que sur les échanges interpersonnels que l'activité de construction implique. Nous écartons aussi les activités d'échanges interpersonnels de longue durée telles que les simulations sociales du type «étude de cas vécu 'de l'intérieur'» que nous avons décrites plus haut, moins répandues que les premières, complexes de nature, et réservées la plupart du temps à des classes de niveaux avancés. Nous écartons enfin l'activité de longue durée qui consiste à faire jouer une pièce de théâtre par des participants avec ou sans public.

Notre étude se fait d'un point de vue «*pré-pédagogique*» (Moirand 1982), nos préoccupations se situant essentiellement «en amont de la salle de classe». Nous nous concentrons sur ce qu'on s'attend à ce que les apprenants et les enseignants fassent en salle de classe, au cours de ces activités de simulation. Dans une perspective d'étude de cas et d'analyse de contenus, nous abordons l'ensemble des cas de simulations (44 ASÉI-SC) proposées aux apprenants dans un même cours de niveau intermédiaire, se présentant sous forme de consignes données aux enseignants et aux apprenants. Pour ce qui est des activités de simulation d'échanges interpersonnels utilisées pour la production de matériel pédagogique sonore (13 ASÉI-PM), bien qu'elles ne constituent pas l'objet principal de notre travail, et parce que nous leur trouvons des points communs avec les ASÉI-SC, nous tenons à en faire une étude parallèle qui devrait contribuer à une meilleure connaissance des phénomènes. Les résultats de cette étude sont placés en annexe (Annexes 4, 7 et 10). Nous y étudions en plus des consignes, les conditions d'enregistrement des dialogues produits au moyen de la simulation et nous analysons quelques unes des transcriptions des treize dialogues produits.

Nous pensons nécessaire de justifier notre choix du terme de typologie plutôt que d'autres référant eux aussi au classement de données : taxinomie et classification. Chacun de ces termes recouvrant aussi bien le résultat obtenu que la méthode par laquelle on l'obtient, nous traitons des deux aspects et nous en tirons certaines indications pour expliciter notre propre méthodologie.

1.3 *Type d'approche adoptée*

Lorsque dans les différents domaines du savoir on veut ranger les phénomènes observés en catégories logiques suivant des critères qui les définissent, on entreprend une classification. Selon les champs d'étude, pour nommer à la fois la méthode utilisée et le résultat qu'on obtient, on emploie l'un des termes suivants : taxinomie (ou taxonomie), classification, typologie.

• LA TAXINOMIE

On considère parfois le terme de taxinomie comme générique des termes «classification» et «typologie».

La taxinomie, du grec Taxi (arrangement, ordre) et nomia (distribuer, administrer), est considérée comme (Petit Robert) : (1) la science des lois de la classification des formes vivantes et par extension, (2) la science des lois de la classification; enfin, (3) la classification d'éléments (ex.: taxinomie botanique, des objectifs d'apprentissage).

Piéron (1968), dans son *Vocabulaire de la psychologie*, insiste sur un aspect particulier de la taxinomie au sens (2). C'est dit-il, par extension, la théorie des classifications hiérarchisées représentables par un arbre (inclusion des espèces dans les genres, des genres dans les familles...). Il faut noter qu'au sens (3), celui de «classification d'éléments», elle est à la fois la démarche et le résultat obtenu.

La démarche taxinomique n'est pas explicative, disent Coste et Galisson (*Dictionnaire de didactique des langues* 1976), elle est descriptive : elle consiste à inventorier, à grouper et à ordonner le plus grand nombre possible de faits dans un domaine d'expérience donné pour aboutir à une classification.

Au cours de lectures nous avons remarqué qu'en anglais, dans le domaine des sciences naturelles on utilise le terme de classification comme synonyme de taxinomie. Dans les écrits, on retrouve aussi bien le terme de «taxonomie» que celui de «taxinomie», bien que la plupart des dictionnaires courants déconseillent l'emploi du terme «*taxonomie*» (*Petit Robert* 1987; *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, De Villers, 1988).

En anglais, dans tous les domaines, le terme de «taxonomy» prévaut. En français, dans le domaine des sciences naturelles (particulièrement en botanique et en zoologie) c'est surtout le terme de «taxinomie »qui est utilisé. Mais dans le domaine de l'éducation, c'est surtout le terme de «taxonomie» auquel on a recours. Legendre (1988) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, note que l'utilisation de «taxonomie» est plus courante en didactique et c'est ce terme qu'il propose.

Il faut noter qu'en didactique générale le terme de «taxonomie» n'est employé que dans le sens 3 exposé plus haut et uniquement pour la classification d'objectifs d'apprentissage ou de comportements cognitifs, affectifs et moteurs. Legendre (1988) définit la taxonomie en didactique comme

> 1. «[la] classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenus, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant....»
>
> 2. «la classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs et moteurs, établie sur la base d'un ou de plusieurs critères (complexité, intériorisation...)»

Il conclut en reprenant une définition employée au ministère de l'Éducation du Québec :

> «La taxonomie est donc en éducation une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement.»

Dans le domaine de la pédagogie des langues, au cours de nos lectures, nous n'avons rencontré qu'une seule fois le terme de taxinomie dans un article de Dabène (1984) où l'auteure propose une

«*taxinomie des opérations méta-communicatives en classe de langue étrangère*». Elle y classe les opérations métacommunicatives en trois grandes catégories selon le rôle de l'enseignant (vecteur d'information, meneur de jeu, évaluateur) qu'elle subdivise ensuite en un certain nombre de sous-catégories.

• La classification

D'après Foulquié (1978, 1982) et Thynés & Lempereur (1975) (*Dictionnaire général des sciences humaines*), la classification c'est à la fois:

1) L'action de classifier, c'est-à-dire de distribuer un ensemble d'objets de pensée en classes ou catégories systématiquement ordonnées et hiérarchisées,
2) la théorie ou la technique de cette action,
3) le résultat de l'action de classifier.

Selon Quillet (1965) : c'est la distribution régulière et méthodique de diverses choses suivant un certain plan.

On retrouve dans ces définitions l'idée de distribution selon une hiérarchie. Les deux termes étant presque synonymes, taxinomie étant, dans son sens premier, générique de l'autre, il semble que la différence majeure réside dans le domaine dans lequel le travail de classification se fait.

Selon Foulquié (1982) et Thynés & Lempereur (1975), il y a au moins deux types de classification :

– les classifications naturelles (qu'on dit aussi scientifiques) qui se fondent sur la nature même ou l'essence des choses, sur leurs caractères essentiels (ce type de clas sification relève de la position de l'école des philosophes réalistes),

– les classifications artificielles, qui se placent à un point de vue particulier, plus ou moins arbitrairement choisi pour une raison de commodité (taille : arbre/arbuste, utilité, etc.). Ces classifications n'ont qu'une valeur d'usage. (Ce type de classification relève du nominalisme).

Selon le *Dictionnaire encyclopédique Quillet* (1965), seules les sciences dites pures peuvent s'accommoder d'une classification

rigoureuse et même la postulent. Les autres sciences (telle que la biologie) touchant à des phénomènes difficiles à circonscrire, utilisent des classifications plus ou moins naturelles et plus ou moins artificielles. Grâce à l'avancement de la science, on réduit peu à peu le recours à l'artifice.

• LA TYPOLOGIE

La typologie c'est d'abord, d'après *Le Petit Robert*

1) La science des types humains considérés du point de vue de rapports entre les caractères organiques et mentaux (Ex.: typologie anthropologique),

2) La science de l'élaboration des types, facilitant l'analyse d'une réalité complète et la classification (typologie des structures sociales, économiques, etc.).

Dans le sens 2 c'est la détermination des traits caractéristiques dans un ensemble de données en vue d'y déterminer des types, des systèmes (*Le Robert alphabétique et analogique*).

Le terme de typologie est utilisé dans les textes des divers auteurs indifféremment pour dénoter :

- la science des types humains,
- la méthode de classification typologique,
- le résultat de la classification typologique.

Coste et Galisson, dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, mentionnent que par extension on appelle typologie le résultat d'une classification méthodique de certains faits ou de certaines données linguistiques, sociologiques, pédagogiques, etc. Nous avons répertorié ainsi les exemples suivants: typologie des fautes (Debyser et al. 1967), typologie des messages oraux (Peytard 1968), typologie des formules pédagogiques (Tournier 1978), typologie des exercices (An exercise typology : Grewer, Morton, Sexton 1981), typologie des pratiques d'interaction (Kramsch 1984 a), typologie des activités de mise en scène (Cicurel, Pédoya, Porquier 1987), typologie des discours spécialisés (Hilgert 1988), typologie des tâches et activités de production orales (Vigner 1989).

La typologie est une méthode de classification très utilisée en sciences sociales. Tyryakian, dans son article sur les typologies (dans

Sills 1968, *International Encyclopedia of the Social Sciences*), précise que la classification typologique est une subdivision de la taxinomie. Les définitions données par les lexiques, dictionnaires et encyclopédies des sciences sociales (par exemple Sills 1968; Foulquié 1978; Sillamy 1980; Grawitz,1981) coïncident avec celles du *Robert*.

En psychologie, la typologie désigne surtout la biotypologie qui classe les humains d'après les particularités organiques, les mettant en rapport avec les correspondants psychiques et psychiatriques. En sociologie, elle consiste à classer les «*sociétés globales*» dans lesquelles sont intégrées les «*sociétés partielles*» telles que les familles, le groupement éducatif, les sociétés industrielles, les syndicats, etc. (Foulquié 1978). En linguistique, elle consiste à classer les langues selon leurs caractéristiques internes telles qu'elles se dégagent d'une analyse rigoureuse (Coste et Galisson 1976).

Les typologies sont des systèmes de classification mis au point pour pallier les difficultés dues à l'«*amorphisme*» inhérent aux sciences sociales (Brimo 1972 : 312). Les objets étudiés par les sciences sociales ne sont pas aussi faciles à circonscrire ni à analyser que les objets d'autres sciences d'où la nécessité d'avoir recours au «type» plutôt qu'à la notion de catégorie. Mais ceci ne veut pas dire que les typologies manquent de rigueur.

Toute typologie repose sur le typique, dit Brimo, sur la sélection d'attributs qui possèdent une telle importance pour la description du phénomène qu'ils permettent d'éliminer tous les autres comme secondaires.

Le type est en fait une «*description classificatoire systématisée qui sélectionne certains traits et aboutit par combinaison de ces traits à un regroupement logique d'une série de phénomènes*» (313).

La sélection des types est le point crucial de la méthode typologique. Selon qu'on est conceptualiste ou empiriste, l'approche diffère. Certains conceptualistes disciples de Weber (1949) établissent des types idéaux, par la méthode phénoménologique : «*la vision, la prise de conscience intuitive des traits dominants de certains phénomènes sociaux*». Les empiristes (voir Lazarsfeld 1965) établissent des types concrets.

La construction des types concrets dépend de la combinaison logique d'attributs essentiels. Le sociologue, se plaçant dans une perspective quantitative ou qualitative (ou les deux) :

- *«détermine des variables ou des traits qui caractérisent une situation,*
- *dans des tableaux à double entrée, il définit les types déterminés par la combinaison possible entre les différents attributs,*
- *il vérifie logiquement ou mathématiquement si la typologie correspond à un schéma logique»* (Brimo 1972 : 314).

Tyryakian énonce les propriétés d'une typologie. Une typologie implique

a) que chaque membre de la population étudiée soit classé en un et un seul des types majeurs : la classification typologique doit donc être complète et ses termes mu tuellement exclusifs;

b) les dimensions différenciées en types doivent être clairement énoncées;

c) ces dimensions doivent être importantes pour la recherche.

De plus, une bonne typologie doit être fructueuse : elle doit avoir une valeur heuristique, doit faciliter la découverte de nouvelles entités empiriques et elle doit être simple (le terme utilisé est «*parcimonieuse*») et offrir le moins de types possibles, mais suffisamment, pour rendre compte de la réalité de façon valable.

Pour lui, les classifications typologiques peuvent être considérées sur le plan méthodologique comme n'importe quel système de classification utilisé dans l'analyse qualitative. Cependant elles ont des traits spécifiques :

– Les types sont obtenus inductivement plutôt que déduits formellement *a priori*. Ils sont en quelque sorte des regroupements naturels finis et discrets.

– Le type est l'unité de classification mais une typologie peut tenir compte de sous-types, catégories à l'intérieur des types.

– Ceci signifie que le système est plus centré sur les différences entre les unités sur le même plan que sur leur ressemblance entre les différents niveaux.

– Enfin, les différences quantitatives entre individus placés dans une même catégorie peuvent être aussi importantes que les différences qualitatives. Les différences en degrés sont aussi essentielles à une bonne typologie que les différences en espèce.

Nous exposons ci-dessous les raisons pour lesquelles nous avons décidé d'élaborer une **typologie** des ASÉI plutôt qu'une classification ou qu'une taxinomie :

– la taxinomie est bien une classification d'éléments, mais elle est surtout employée dans des domaines scientifiques très éloignés de notre propre domaine. L'utilisation que Dabène fait du terme, en pédagogie des langues, reste exceptionnelle.

– en didactique générale, le terme de taxonomie, qui est souvent préféré à celui de taxinomie, est très connoté. On a vu qu'il est exclusivement réservé à un champ bien délimité très différent du nôtre.

Entre «classification» et «typologie» (qui est elle-même un système de classification) nous choisissons la typologie parce que

– notre domaine est plus proche de celui des sciences sociales que de celui des sciences dites exactes ou des sciences naturelles. Nous nous intéressons à des activités pédagogiques plus difficiles à circonscrire, à analyser, que les objets de ces dernières.

– le terme a souvent été utilisé dans notre propre domaine pour nommer une classification méthodique.

– la typologie, nous l'avons vu, peut être rigoureuse.

– la définition que Brimo donne du type correspond bien à nos propres préoccupations : nous voulons sélectionner des attributs et les combiner entre eux pour établir des regroupements logiques.

– le fait que les typologies soient plus centrées sur les différences entre les unités sur le même plan que sur les ressemblances entre les différents niveaux est compatible avec notre objectif. Nous avons d'ailleurs déjà réparti les activités relevant du faire semblant en pédagogie des langues en catégories et sous-catégories en nous basant surtout sur leurs différences.

– dans une typologie, les différences en degrés sont possibles. Nous tenons à prendre en compte non seulement les différences qualitatives mais aussi les différences quantitatives chaque fois que cela est possible et nécessaire.

Ceci dit, le type d'approche que nous retenons diffère quelque peu de ce qui a cours dans le domaine des sciences sociales.

Nous ne voulons adopter de façon exclusive ni une méthode purement théorique, ni une méthode purement empirique. Bien que pour établir des types qui reflètent la réalité il soit nécessaire d'analyser des données empiriques, il faut que notre réflexion se nourrisse aussi d'écrits et études. En effet, d'une part, nous savons peu de choses de la simulation, d'autre part, les échanges interpersonnels, objets de la simulation, sont de nature complexe, enfin, les aspects sur lesquels portent les vives discussions rapportées plus haut sont variés. Il est clair que nos préoccupations sont à la croisée de plusieurs disciplines et que notre travail consistera souvent à explorer des domaines qui ont peu à voir avec l'enseignement des langues, à découvrir des concepts clés, à les circonscrire, à les réinterpréter en fonction de notre propre domaine.

La démarche choisie est donc mixte, à la fois empirique et théorique, basée aussi bien sur l'analyse de données que sur la réflexion théorique.

De plus nous avons vu qu'une typologie est à la fois le processus et le résultat obtenu. La perspective dans laquelle nous travaillons en est une de processus et nous voulons ce processus apparent. Pour parvenir au résultat, nous procédons par approximations successives. Les résultats obtenus dans les premières étapes sont souvent affinés en cours de travail.

Enfin, nous ne vérifions pas dans la présente étude la validité de la typologie obtenue. Le travail d'élaboration du cadre conceptuel nécessaire à la sélection des traits permettant d'établir les types et sous-types est long et laborieux. Nous le voyons comme un travail complexe, en très grande partie original, et qui a, en plus de son rôle de préalable indispensable aux étapes subséquentes, une valeur qui lui est propre : il s'agit en fait d'une tentative d'élucidation de la nature de la simulation d'échanges interpersonnels. Nous devons donc nous limiter à l'élaboration d'un cadre conceptuel et l'identification de types. Nous entreprendrons la validation de notre typologie dans des études subséquentes.

En résumé nous disons donc que nous élaborons une typologie, c'est-à-dire une classification méthodique, à valeur descriptive,

100

des activités de simulation d'échanges interpersonnels basée sur une étude de leurs caractéristiques essentielles et que pour ce faire, nous examinons et analysons des données, et nous nous basons sur la réflexion et les enseignements tirés des écrits jugés pertinents.

Ceci étant dit, nous allons maintenant décrire notre méthodologie.

2 Méthodologie

2.1 *Principales étapes de l'étude*

Toute typologie repose sur la connaissance que le chercheur a du phénomène qui fait l'objet de la typologie. Le phénomène est mal connu. Nous devons en faire une étude qui permette d'en identifier les attributs essentiels à la constitution de types et sous-types.

Notre méthodologie comporte trois étapes distinctes :

Étape I : Élaboration d'un cadre conceptuel rendant compte de la simulation d'échanges interpersonnels : identification des composantes essentielles d'une activité de simulation d'échanges interpersonnels à la lumière de l'apport d'écrits et études ainsi que de l'analyse de données empiriques.

- Nous prenons comme point de départ la définition que Sauvé a donnée de la simulation éducative et celle, provisoire, que nous avons donnée des activités de simulation d'échanges interpersonnels,

- nous examinons de près les propositions de l'auteur sur les propriétés essentielles de la simulation éducative,

- en nous basant sur l'analyse de données empiriques et l'enseignement tiré de l'étude des écrits, nous réinterprétons les propositions de Sauvé en fonction de notre propre domaine et nous identifions les propriétés essentielles des ASÉI,

- nous esquissons enfin le cadre conceptuel général, point de départ à l'étude détaillée qui permettra, au cours de la seconde partie, l'identification des types.

Étape 2 : Identification de critères typologiques à la lumière d'une étude détaillée des principales composantes des ASÉI identifiées lors de la première étape, de l'analyse de données empiriques ainsi que de l'apport d'écrits et études.

- Nous prenons comme point de départ le cadre conceptuel élaboré à l'étape 1, nous étudions en détail chacune des composantes essentielles identifiées,

- au cours de cette étude détaillée, nous identifions des critères typologiques sur lesquels baser notre typologie. Nous nous appuyons pour ce faire sur une analyse en profondeur de données empiriques et le raisonnement logique.

Étape 3 : Présentation de la typologie et réflexions sur de possibles implications pour la pédagogie.

Cette partie de notre travail consiste à faire une synthèse de ce que nous avons découvert au cours des précédentes étapes. De plus, bien que notre typologie soit essentiellement descriptive et que nous sachions que seules des recherches empiriques subséquentes pourront un jour apporter des réponses claires aux questions posées, nous nous permettons à titre d'hypothèse de travail d'exposer quelques-unes des implications que ces découvertes nous amènent à envisager pour la pédagogie.

2.2 *Cadre institutionnel de l'étude*

Notre expérience en tant qu'enseignant de français langue seconde dans un Cégep anglais de Montréal oriente notre recherche de façon claire : nous travaillons dans la perspective d'un enseignement du français langue seconde dispensé à de jeunes adultes. Les données auxquelles nous avons recours sont puisées dans notre propre milieu d'enseignement.

2.3 *Cueillette des données*

- **TYPE DE DONNÉES :**

Les données sur lesquelles nous basons notre réflexion, sont les quarante-quatre ASÉI-SC extraites d'un cours de langue dispensé au niveau collégial, *Comment se débrouiller en français*. Elles se

présentent sous la forme de directives données aux enseignants dans les feuillets méthodologiques et aux apprenants sous forme de fiches. Nous nous basons aussi sur les treize cas d'ASÉI-PM, activités de simulation d'échanges interpersonnels utilisées par les concepteurs de cours pour la production de matériel pédagogique sonore au moyen de locuteurs natifs, se présentant sous la forme de directives données aux locuteurs natifs. Nous disposons aussi d'indications sur les conditions de réalisation des ASÉI-PM et des transcriptions de quelques-uns des dialogues.

Nous travaillons depuis 1970 au niveau collégial et nous nous intéressons en particulier à la clientèle qu'on y trouve : de jeunes adultes. Notre choix s'est orienté en conséquence. En ce qui concerne les ASÉI de salle de classe, ce seront celles utilisées dans les cours réguliers de français langue seconde offerts dans un CEGEP anglais du Québec et en particulier, ceux dispensés aux étudiants des niveaux intermédiaires I et II, appelés aussi faux débutants. Ces cours (602-113-72 et 602-213-72) portent le titre officiel de «*Français intermédiaire I et II*» dans les Cahiers de l'Enseignement Collégial du Ministère de l'Éducation du Québec, et ont souvent porté le titre local de *Comment se débrouiller en français*.

Avant de donner plus de précisions sur les contenus de ces cours et la clientèle qu'on y trouve, nous tenons à expliquer le choix de ce niveau particulier et de l'institution où sont dispensés les cours d'où sont tirés les exemples, ainsi que le choix du type de données recueillies.

Il n'y a pas dans les collèges de niveau «débutant» dans les cours réguliers du jour. Quelques sections sont offertes en cours du soir et du samedi, à une population très différente de notre clientèle habituelle (adultes travaillant le jour, personnel d'entreprise en recyclage, immigrants récents). Nous ne pouvions donc retenir le niveau débutant.

Nous avons aussi dû écarter les cours plus avancés car on y recourt plus à des simulations d'échanges interpersonnels complexes telles que les simulations sociales du type «étude de cas 'de l'intérieur'». C'est en fait au niveau faux débutant-intermédiaire que les ASÉI-SC sont le plus utilisées, et ce, depuis de nombreuses années, bien avant l'avènement des approches communicatives.

Parmi les collèges anglais du secteur public notre choix s'est porté sur le collège Vanier car c'est la seule institution où, dans les cours en question, on a recours à la fois à des ASÉI-SC et à l'exploitation de documents sonores produits en studio avec le concours de natifs au moyen d'ASÉI. Ce point est important. En effet on a pu voir dans l'exposé de la problématique et dans nos objectifs, que nous nous intéressons aussi à ce deuxième type d'activités qui semblent relever de phénomènes similaires. Notre choix de l'institution, étant donné les circonstances, s'imposait naturellement.

Nous prenons clairement le parti de nous en tenir à l'étude d'un cas particulier. Il est clair que notre intention n'était pas de faire un relevé exhaustif et systématique de toutes les formes d'ASÉI-SC utilisées dans tous les cours de langues offerts à toutes les clientèles, mais de nous pencher plutôt sur un cas précis mais complet.

Nos données représentent l'ensemble des ASÉI-SC et des ASÉI-PM employées dans deux cours de 45 heures donnés l'un à la suite de l'autre, bien délimités, mis au point au long des années, sur une période allant de 1970 à 1987 par des professeurs du département, et utilisées dans la pratique jusqu'en 1987 pour la formation d'une centaine d'étudiants par année scolaire. Les ASÉI-PM, nous l'avons dit, à notre connaissance sont les seules qui existent au niveau collégial. Pour élucider les phénomènes qui constituent les deux sortes d'activités, nous voulons nous appuyer sur ces données. Grâce à l'étude de ces exemples, ainsi que celle des écrits, nous pensons en apprendre suffisamment pour identifier les caractéristiques de ces activités et, à partir de ces constatations ainsi que par la réflexion, bâtir une typologie. Les critères de nombre et de variété des exemples retenus ne sont donc pas pour nous pertinents.

- **LES COURS OÙ L'ON A RECOURS À CES ASÉI :**

Ces cours s'adressent aux étudiants non francophones qui ont terminé leurs études secondaires dans les High Schools du Québec, qui y ont suivi la voie allégée de français (French 512) et qui ont obtenu une note comprise entre 60% et 65% à l'oral et à l'écrit à l'examen provincial sanctionnant la fin des études secondaires (La note de passage est 60%). Y sont regroupés les étudiants du secteur pré-universitaire et du secteur professionnel.

Chacun des cours dure 45 heures (3 heures par semaine : 1h1/2+1h.1/2). La majorité des étudiants du 602-113 suivent au second semestre le 602-213, c'est pourquoi les deux cours sont considérés comme un seul et même cours de 90 heures. (Notons qu'entre 1982 et 1987, ces cours ont été dispensés sous les numéros 602-302 et 602-402 qui portent le titre de «*Français élémentaire III et IV*» dans les Cahiers de l'Enseignement Collégial du ministère de l'Éducation du Québec).

Les objectifs des cours sont avant tout le développement de l'expression orale dans des situations de tous les jours (bien que la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que l'expression écrite ne soient pas négligées). D'où le titre local des cours : *Comment se débrouiller en français.*

Les contenus ne tiennent pas compte des spécialités diverses des étudiants du secteur professionnel qu'on retrouve dans les cours. Ils ne sont pas basés sur des situations de travail dans lesquelles les étudiants peuvent ou pourraient se trouver placés.

La méthodologie s'inspire jusqu'à un certain point des nouvelles approches. Au cours des années, elle est passée progressivement et par étapes successives d'une approche presque strictement audio-orale à une approche de type plutôt communicatif, du moins chez certains enseignants. Il est à remarquer cependant que les ASÉI-SC ont toujours fait partie de la méthodologie, même lors de la création des cours en 1970. C'est au cours de l'ère post audio-orale et structuro-behavioriste, à partir de 1974 que l'usage de ces ASÉI-SC s'est accentué. La présentation du cours sous forme de mini-modules ne date cependant que de l'hiver 1979 (Voir Pérez 1981 b). Cette utilisation s'est faite en combinaison avec du matériel de base tel que les «méthodes» *ALM French 2* (Ray, Liotier, Brillié Lutz, New York: Harcourt-Brace-Jovanovitch) et *Découverte et Création* 1ère puis 2ème édition (Jian et Hester, New-York : Rand Mac Nally) utilisées en succession au cours des années et ponctuées d'emprunts à des cours tels que Le français international et Dialogue Canada. Les mini-modules ont été introduits petit à petit dans les cours où ils venaient tout d'abord compléter le matériel traditionnel et y apporter la dimension 'communicative» qui leur manquaient. En 1982 une place plus centrale leur était donnée, les manuels étant remplacés par des cahiers d'exercices d'utilisation plus souple tels que *Parlons Grammaire* (Sheppard,Toronto : Concept Publishing Company) ou

Tour de grammaire (Sandler et Whitebook, New York: Heath). À partir de 1988, pour diverses raisons, le manuel *Le Monde des Jeunes* (Brillié Lutz et Périn Leffler, New-York: Harcourt, Brace, Jovanovitch) a supplanté l'utilisation extensive des modules. Ceux-ci n'étant plus utilisés que de façon ponctuelle.

Les modules ont été bâtis autour de situations de tous les jours après une enquête locale du département des langues sur les besoins et intérêts des étudiants conduite au cours de plusieurs semestres (1976-1979). Comme dans la plupart des cours de langue se réclamant de nouvelles approches, les unités pédagogiques sont regroupées autour de savoir-faire exprimés en termes de «comment + verbe à l'infinitif» (On se souviendra que Jakobovits, dès 1970, recommandait déjà cette pratique : donner des titres tels que «*How to... in French*» aux leçons). On trouvera la liste des modules en annexe (Annexe 1). Il faut noter que l'ordre chronologique n'était pas forcement respecté dans la pratique, la progression se faisant souvent au rythme des groupes et en fonction des changements de population entre le premier et le deuxième semestre.

Il n'a pas été prévu de manuel de l'étudiant. Le matériel polycopié est censé être distribué au fur et à mesure des activités pédagogiques et selon la progression du groupe classe. Les ASÉI-SC sont présentées le plus souvent sous forme de feuilles volantes polycopiées, mais parfois les indications sont censées être données verbalement (et à voix basse si la répartition de l'information l'impose).

Le temps de classe est réparti de la façon suivante : 1/3 est consacré aux activités ASÉI, 1/3 à d'autres activités de communication y compris des simulations globales du type «*L'immeuble*» ainsi que la compréhension de documents sonores produits par ASÉI, 1/3 est consacré à du travail sur la grammaire. Les étudiants doivent en plus consacrer 1 heure par semaine de leur temps libre à des exercices de renforcement au laboratoire de langue en prononciation, en vocabulaire et en grammair. Les bandes sonores et les cahiers d'exercices de laboratoire font partie du matériel pédagogique des méthodes *Découverte et création*, 2e édition, ou de *Le Monde des Jeunes*.

Le professeur dispose pour chaque module d'un feuillet succinct présentant la méthodologie, des fiches des ASÉI-SC et des cassettes contenant les documents sonores produits par ASÉI-PM.

Nous avons participé avec d'autres, au cours des années, à la mise sur pied des cours et nous avons entrepris la réalisation des documents sonores à l'aide d'ASÉI, avec la collaboration d'autres professeurs et de nombreux moniteurs de langue.

Il est impossible de retracer l'origine des nombreux cas de simulation contenus dans les modules. La plupart d'entre eux proviennent de la banque constituée au cours des années, depuis 1970, par les enseignants et les moniteurs de langue. Certains ont été empruntés de manuels et d'écrits divers, la plupart sont le fruit de l'imagination des individus. Cette banque contient d'ailleurs beaucoup d'autres cas qui sont utilisés dans des cours de niveau plus avancé et dont il ne sera pas question ici.

Les données que nous avons retenues pour nous aider dans ce travail sont constituées des fiches utilisées par l'enseignant et les étudiants lors des diverses ASÉI-SC ainsi que de celles ayant été utilisées pour la préparation des documents pédagogiques sonores exploités dans certains des modules des deux cours. En plus de ces deux types de fiches, un certain nombre de renseignements ont été recueillis sur le contexte de réalisation prévu dans les feuillets méthodologiques des ASÉI-SC et sur celui des ASÉI-PM. Les données recueillies sont placées en annexe (Annexe 3 pour les ASÉI-SC, Annexe 4 pour les ASÉI-PM).

Notre méthode de cueillette et de présentation de ces informations est décrite dans les lignes qui suivent.

• Méthode de cueillette des données sur les ASÉI-SC

Nous avons examiné les feuillets méthodologiques de chacun des mini-modules dans la version utilisée de façon extensive entre 1982 et 1987. Nous avons identifié chacune des ASÉI-SC qu'ils contiennent.

Pour présenter les données, nous pensions tout d'abord retranscrire les fiches qu'on distribue aux simulants et qui contiennent toutes les indications situationnelles pertinentes. Ceci fait, nous avons remarqué que ces données étaient trop brutes et qu'elle seraient insuffisantes : elles ne nous donnaient que des renseignements sur les paramètres des échanges que les simulants doivent

jouer et sur quelques consignes. Il fallait ajouter des précisions sur les conditions dans lesquelles devrait se dérouler chaque ASÉI-SC et indiquer quelle place chaque activité occupe dans le module (voir Annexe 3).

Pour consigner ces informations nous avons utilisé la formule ci-dessous.

(Thème général de la série)
1. DEMANDER DE L'AIDE

(n°:) 1.1	*(titre :)*	EMPRUNTER DES DISQUES

(Conditions d'exécution prévues :)

Place de l'activité :
- Introduction au module sur la demande d'aide

Déroulement :
- On demande deux volontaires
- Le professeur lit la fiche de A à haute voix à toute la classe
- L'étudiant B prend connaissance de sa fiche
- A et B ont 2 minutes pour se préparer *sans rien écrire*
- A et B jouent la situation
- On fait réfléchir ensuite sur le déroulement de la situation et la production (comment ça s'est passé, est-ce que cela se passe ainsi dans la vie de tous les jours)
- On fait chercher d'autres phrases que les étudiants auraient pu utiliser

Disposition des lieux : deux étudiants face à face [●-●] assis à l'avant de la classe.

(Fiche de l'étudiant A :)

A. Vous demandez à un-e ami-e de vous prêter (lend) ses disques de musique pop pour une soirée que vous allez avoir chez vous samedi prochain.

(Fiche de l'étudiant B :)

B. Vous avez une excellente collection de disques et tous vos amis veulent vous les emprunter (to borrow) *mais vous n'aimez pas prêter (lend) vos disques. Trouvez des excuses pour refuser.*

- **MÉTHODE DE CUEILLETTE DES DONNÉES SUR LES ASÉI-PM**

Les documents ont tous été élaborés au collège Vanier soit dans les studios d'enregistrement ou les salles de visionnement du département de l'audio-visuel, soit dans des salles de classe, soit dans des bureaux d'enseignants. Les personnes impliquées sont des professeurs (en tant que concepteurs et simulants), et parfois un technicien du son, des moniteurs de conversation francophones, en tant que simulants (Le plus souvent engagés dans le cadre du programme de moniteurs de langue officielle financé par le Secrétariat d'État du Canada, et rémunérés) ou des personnes-ressources francophones recrutées parmis les amis ou la famille des enseignants. Les conditions générales d'enregistrement sont exposées en détail en annexe avec les données recueillies (Annexe 4).

Pour faire la collecte des données, on a utilisé la fiche ci-dessous.

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT
Date :
Organisation matérielle : ***- Participants :*** ***Informations et consignes données aux simulants :*** ***Conditions d'enregistrements :***

3 Conclusion

Au cours de ce troisième chapitre nous avons présenté les objectifs de notre étude et ses limites ainsi que les principales étapes de notre méthodologie. Nous avons exposé le cadre institutionnel de l'étude, et avons décrit la cueillette des données.

Nous sommes prêt maintenant à entamer la première étape de notre étude.

CHAPITRE IV

ÉLABORATION D'UN CADRE CONCEPTUEL DES ASÉI

Dans ce chapitre nous élaborons le cadre conceptuel général sur lequel reposera notre typologie. Nous prenons comme point de départ les propositions de Sauvé sur les propriétés essentielles de la simulation éducative et nous les réinterprétons en fonction de notre propre domaine au travers de l'analyse de données empiriques. Tout au cours de cette étude nous identifions les composantes essentielles de la simulation d'échanges interpersonnels, nous réfléchissons sur quelques-unes de ces composantes et en tirons des conclusions. Nous terminons en esquissant le cadre conceptuel qui, dans le chapitre suivant, sera le point de départ à l'étude détaillée des composantes devant mener à l'identification des types.

1 Nouvelle définition des ASÉI à la lumière des écrits répertoriés portant sur la simulation éducative

Il faut pour commencer, situer les ASÉI-SC par rapport à la simulation éducative.

Notre étude des écrits portant sur la simulation utilisée dans les domaines autres que celui de l'enseignement des langues nous a permis plus tôt d'aboutir à une définition de la simulation éducative très proche de celle que Sauvé propose. Sauvé a dans sa recherche, fait une description détaillée des propriétés essentielles de la simulation éducative. Il semble évident que les ASÉI-SC et les simulations éducatives partagent au moins une caractéristique, leur finalité. Mais au-delà de ce point commun, les ASÉI-SC partagent-elles vraiment les propriétés essentielles des simulations éducatives? Si oui, les écrits portant sur la simulation éducative pourraient nous fournir un bon point de départ dans l'élaboration d'un cadre conceptuel. Il nous apparaît logique, dans un premier temps, d'examiner de près les propositions de Sauvé, de vérifier d'une part si ces propositions sont applicables aux ASÉI-SC et d'autre part si on peut les retenir, en tout ou en partie, comme point de départ à notre étude.

1.1 *Les propriétés essentielles de la simulation éducative, un résumé des propositions de Sauvé*

Rappelons que la revue des écrits portant sur la simulation dans d'autres domaines que celui de la pédagogie des langues nous a permis, plus haut, de définir la simulation éducative comme

> «la reproduction dynamique d'un processus ou d'un système réel ou hypothétique par un processus ou un système qui lui ressemble structurellement jusqu'à un certain point, dans le but soit de mieux connaître le processus ou système réel ou hypothétique, soit de se l'approprier».

Sauvé (1985) proposait une définition de la simulation éducative plus concise mais assez semblable en se basant elle aussi sur les tentatives de plusieurs auteurs : c'est pour elle...«un modèle ou représentation dynamique et simplifiée d'une réalité définie comme un système réel ou hypothétique». Dans cette définition, les buts ne sont pas explicités mais puisqu'il s'agit clairement de la simulation de type pédagogique, ils sont implicites. Tous les autres éléments se retrouvent, soit sous des appellations différentes, soit exprimés selon un point de vue particulier. Par exemple, Sauvé parle de simplification là où nous parlons de ressemblance, et Sauvé ne parle que de système là où nous parlons de système ou de processus. Ces deux définitions se complètent sur un certain plan et sur un autre, comportent des différences sans toutefois s'opposer. Pour l'instant nous les gardons toutes les deux à l'esprit telles qu'elles apparaissent.

Nous allons donc maintenant examiner de plus près le travail de Sauvé. Dans son étude de la question, elle énonce les propriétés essentielles de la simulation éducative qui se dégagent de sa définition, c'est-à-dire les éléments communs à tous les représentants de la classe d'entités recouvertes par le concept de simulation éducative tel que défini. Elle en décrit aussi les propriétés variables, c'est-à-dire celles qui peuvent varier de façon continue ou discrète d'un représentant à l'autre de la classe. Il nous paraît nécessaire, étant donné l'importance de ce point, de rapporter les propositions de l'auteure de façon détaillée, et de donner pour éclairer les lecteurs, les exemples originaux.

Selon Sauvé, la simulation éducative a quatre propriétés essentielles : a) la réalité, b) le modèle, c) la simplification, d) la dynamique

a) LA RÉALITÉ

Elle la définit tantôt comme un système réel ou hypothétique, tantôt comme la perception que l'individu a d'un tel système. Elle utilise apparemment les deux définitions de façon interchangeable. On peut être frappé de prime abord par le glissement de sens de la première à la deuxième définition, mais en fait, Sauvé s'appuyant sur quelques douze auteurs d'écrits portant sur la simulation, indique simplement que dans ce domaine, on considère souvent la réalité comme n'existant qu'à travers la perception que l'individu se fait du système, une perception influencée par les caractéristiques qui sont propres à cet individu (expérience du monde, connaissance de la réalité à simuler, etc.). Chaque fois qu'il est question de réalité, il faut comprendre donc qu'il s'agit dans l'esprit de Sauvé, de la réalité telle qu'on la saisit.

Sauvé définit le système comme un ensemble de composantes qui ont chacune des lois propres et qui ont des lois d'interaction pour atteindre un but. Cet ensemble évolue dans un milieu qui réagit et l'influence.

Le terme de loi peut paraître fort à première vue, mais comme on le verra, il peut s'agir d'autre chose que des lois relevant des sciences naturelles.

Le système réel ou hypothétique est caractérisé par trois variables : les structures, le niveau de complexité, et le temps.

Les structures peuvent être de trois types : physiques, sociales ou socio-physiques.

– Les éléments d'un système à structures **physiques** interagissent selon les lois des sciences de la nature (exemple : la simulation du système solaire). Dans un système à structures **sociales** les éléments sont humains et interagissent selon des principes sociaux (exemple : simulation d'un conflit social dans une ville). Un système à structures **socio-physiques** contient des sous-systèmes sociaux et physiques (exemple : simulation d'un vol où les membres de l'équipage communiquent entre eux selon des principes sociaux et interagissent avec l'équipement selon les lois de la physique).

Le niveau de complexité varie selon le nombre d'éléments et des relations entre les éléments qui composent le système. Celui-ci

peut être **peu complexe** (par exemple, l'apprentissage du morse par des marins à l'aide d'un signal lumineux), **plus ou moins complexe** (par exemple l'apprentissage d'un système législatif ou un petit groupe de pseudo-députés de deux partis politiques d'une assemblée législative débattent de quelques projets de lois et votent en tenant compte des intérêts de leur comté) ou **complexe** (par exemple, l'étude d'un vol spatial où chaque élément forme à lui seul un sous-système très complexe).

Quant au **temps** il peut être mesuré par **chronomètre**, par **calendrier** ou **hors calendrier** (lorsque la durée dépasse un an).

Donnons un autre exemple. Dans son travail, Sauvé étudie l'efficacité de deux simulations visant le développement chez des enfants de la capacité d'adopter le comportement d'un bon cycliste. Ces deux simulations différant par certains côtés, ont été élaborées à partir de la même réalité. Voici comment elle décrit les composantes de la structure de cette réalité, de ce système : un quartier de Québec, des lois sociales réglant la circulation routière entre les divers usagers, un cycliste contrôlant sa bicyclette en interagissant avec cette dernière selon les lois de la physique (l'équilibre, le mouvement, la vitesse, etc.). La structure est classée comme étant de type socio-physique, peu complexe («contenant un petit nombre d'éléments»), dont le temps est mesurable au chronomètre : 15 minutes de trajet (temps réel).

b) **LE MODÈLE :**

Sauvé le définit comme une représentation abstraite ou physique d'un système réel ou hypothétique dans laquelle les relations entre les composantes sont clairement définies. La simulation est l'opérationnalisation d'un modèle qui représente un système.

Le modèle est caractérisé par les cinq variables suivantes : le type de modèle, le type d'environnement du modèle, l'apparence du modèle, la proportion d'échelle du modèle, le temps du modèle. Voici comment Sauvé définit chacune de ces variables :

Type de modèles : un modèle peut être de trois types : iconique, analogue ou symbolique.

– Le modèle est **iconique** si c'est une représentation physique concrète qui ressemble presque au système réel (Exemple : avion miniaturisé placé dans une soufflerie pour mesurer les turbulences).

– Le modèle est **analogue** si c'est une représentation concrète qui, sans avoir l'apparence exacte du système, en garde les caractéristiques principales. Les éléments et relations ne sont pas identiques mais similaires (Exemple : étude du virus de la grippe sur des singes plutôt que sur des êtres humains). Le modèle est **symbolique** si on le représente à l'aide de mots, de chiffres, d'équations, de dessins (Simulation de l'offre et la demande par une courbe sur un ordinateur, dessin à l'échelle de l'intérieur d'une cabine de pilotage).

Type d'environnement du modèle : Il peut être de trois types.

On dira que le modèle est

– un modèle **opérationnel** si l'environnement est composé d'éléments tirés du système réel et contient peu d'éléments artificiels. Par exemple, l'entrainement aux techniques de radiographies dentaires dans un environnement réel (bureau de dentiste et équipement standard) mais à l'aide d'une tête de mannequin possédant les caractéristiques d'une tête humaine (crâne, tissus, muscles, organes, mouvements),

– un modèle **de laboratoire** si l'environnement est recréé artificiellement dans une classe ou un laboratoire. Par exemple la simulation de la conduite d'une auto à l'aide d'un simulateur (siège, pédales et instruments, paysage projeté sur écran),

– un modèle **sur ordinateur** si l'environnement est recréé de façon symbolique sur ordinateur. Par exemple, la simulation de la file d'attente du marché boursier.

Apparence du modèle : Il y a trois types d'apparence selon le degré de réalisme dans la représentation du système : isomorphique, simplifiée ou modifiée :

– apparence **isomorphique**, si le modèle dans son apparence et ses composantes paraît réel. Par exemple, un téléphone jouet qui aurait toutes les caractéristiques visuelles, sonores et fonctionnelles d'un vrai téléphone,

– apparence **simplifiée**, si le modèle n'est qu'une représentation simplifiée d'éléments essentiels du système. Un téléphone jouet qui serait reconnu comme tel de prime abord et qui ne possèderait pas les caractéristiques sonores et fonctionnelles d'un vrai téléphone,

– apparence **modifiée** si le modèle contient des éléments-substituts qui sans avoir l'apparence des éléments réels, remplissent la même fonction. Par exemple, dans un téléphone jouet, après qu'on ait composé un numéro, un drapeau pourrait sortir du boîtier pour indiquer si le poste est occupé ou libre. Ce mécanisme serait physiquement très différent de la tonalité «occupé» du téléphone réel tout en ayant la même fonction.

Proportion d'échelle du modèle : Le modèle pourrait être de grandeur réelle, une maquette ou sans rapport d'échelle. Ce serait :

– un modèle de **grandeur réelle** s'il reproduit la grandeur exacte du système. Par exemple, une cabine de pilotage d'un avion,

– un modèle **maquette** si c'est un modèle réduit ou grossi à l'échelle du système à représenter,

– un modèle **sans rapport d'échelle** si les proportions ne sont pas respectées. (Maquette du coeur avec certaines parties grossies sans rapport d'échelle pour illustrer certains mouvements du coeur).

Temps du modèle : Il peut être **réel** s'il est identique au temps réel, **accéléré** si une expérience se réalise en moins de temps qu'il ne le faut dans la réalité, **réduit** si le temps est ralenti par rapport au temps du système réel pour mieux étudier un phénomène, par exemple, des retombées radioactive après une explosion nucléaire.

Revenons aux simulations réalisées par Sauvé. À partir de la même réalité, deux modèles de simulation ont été conçus, le premier pour une simulation de haute fidélité et le deuxième pour une simulation de basse fidélité. Dans le premier cas, le modèle était iconique (tous les éléments étaient représentés physiquement et concrètement), dans le deuxième

il était symbolique (dessins). Dans le premier cas, l'environnement était «de laboratoire», recréé dans une classe (vraie bicyclette fixe, projection d'un film vidéo d'une route en mouvement). Dans le deuxième c'est sur ordinateur que l'environnement était recréé et l'élève devait conduire la bicyclette à l'aide des touches. L'apparence était selon elle dans le premier cas isomorphique car la bicyclette, bien que fixée au sol, était réelle et fonctionnait réellement, mais dans le deuxième cas, elle était modifiée car la bicyclette, dessinée à l'écran, bien que réagissant aux commandes de façon normale, n'avait pas l'apparence d'une bicyclette réelle. En ce qui concerne la proportion d'échelle, d'un côté, la grandeur de la bicyclette était réelle et les proportions étaient respectées, de l'autre, c'était un environnement de maquette sans rapport à l'échelle.

Dans les deux cas, tout se déroulait en temps réel.

c) **LA SIMPLIFICATION**

Elle est définie comme l'action de ne retenir que les composantes essentielles du système à simuler et de les représenter de façon plus ou moins précise, selon un plus ou moins grand degré de fidélité de simulation. La fidélité de simulation c'est «*l'étendue à laquelle les éléments inclus dans le modèle reproduisent les aspects essentiels du système à simuler*» (33).

La simplification est caractérisée par deux variables : le niveau de fidélité physique (la haute fidélité et la basse fidélité), le niveau de fidélité psychologique, c'est-à-dire du réalisme perçu par les participants (la haute fidélité et la basse fidélité).

Dans l'exemple de Sauvé, les éléments essentiels à la tâche sont présents dans les deux simulations. Mais dans celle à haute fidélité, sur le plan de la fidélité physique, la plupart des éléments sont très proches du réel (apparence et sens du toucher, environnement visuel et sonore, mouvements correspondant au réel, grand nombre d'éléments de la réalité d'un cycliste), alors que dans celle à basse fidélité, seuls les éléments essentiels à la tâche sont présents, et ces éléments ne sont pas proches du réel (l'apparence est inexacte,

l'environnement visuel et sonore, les impressions tactiles ne correspondent pas au réel, il n'y a pas d'effets de mouvement). Sur le plan de la fidélité psychologique, d'un côté, elle est censée être haute et de l'autre, basse. Elle fait l'hypothèse que c'est ainsi que les élèves percevront ces simulations. Ces perceptions devant être mesurées par questionnaire après l'activité.

d) LE CARACTÈRE DYNAMIQUE DE LA SIMULATION

Il provient de ce qu'elle est l'opérationnalisation d'un modèle. Celui-ci n'est pas statique et peut reproduire le comportement du système réel dans le temps. On peut manipuler le modèle en essayant différentes combinaisons de variables. Dans l'exemple de Sauvé, le modèle n'est pas statique puisqu'il implique des interactions diverses entre participants et élements, comme dans le système réel, et le cycliste est mis en présence d'une combinaison de variables (présence ou absence d'éléments à un moment donné, choix d'actions à accomplir).

Si nous avons décrit les propositions de Sauvé de façon aussi détaillée c'est que nous étions tenu de le faire. En effet, Sauvé est, à notre connaissance, un des rares auteurs à avoir poussé aussi loin la réflexion sur la nature de la simulation éducative. Son étude des écrits et ses propos sont intéressants à plusieurs titres. Ils sont une importante source de réflexion au cours de cette étape de notre travail. Le cadre esquissé s'appliquerait-il à notre propre domaine qui à première vue est très éloigné de celui dans lequel elle a travaillé?

C'est ce que nous devons tenter de savoir.

1.2 *Nouvelle définition des activités de simulation d'échanges interpersonnels*

Au début de notre étude, de façon provisoire, nous avions défini les ASÉI comme **toute activité au cours de laquelle chaque participant fait semblant d'interagir, soit en restant lui-même, soit en prétendant être un autre**. Nous avions choisi sciemment une définition suffisamment englobante pour

recouvrir à la fois les activités de salle de classe et celles ayant pour but la production de matériel pédagogique sonore. Puisque nous voulons maintenant clarifier la nature des ASÉI, il nous faut être plus précis. Il est impératif de bien distinguer ces deux types d'activités puisqu'on veut les étudier en fonction des propositions de Sauvé qui, elles, portent sur la simulation éducative.

Les ASÉI-SC utilisées en salle de classe n'ont pas les mêmes buts que les ASÉI-PM utilisées par les concepteurs pour la production de matériel, même si, comme nous l'avons dit, elles semblent avoir beaucoup de points communs. Les premières ont un but clairement pédagogique puisque ce sont des pratiques de classe, les secondes un but de production de documents pédagogiques et pour ces dernières, au mieux pourrait-on parler d'un but pédagogique au second degré, les participants n'étant pas en situation d'apprentissage. On peut donc déjà avancer deux définitions nouvelles en fonction du but général de l'activité : Nous distinguerons

(1) **les activités de simulation d'échanges interpersonnels au cours desquelles chaque apprenant fait semblant d'interagir, soit en restant lui-même, soit en prétendant être un autre afin de mieux connaître ou s'approprier certains phénomènes langagiers,**

(2) **les activités de simulation d'échanges interpersonnels au cours desquelles chaque participant (locuteur natif) fait semblant d'interagir, soit en restant lui-même, soit en prétendant être un autre afin de produire un document pédagogique sonore.**

Nous n'écartons pas cependant les ASÉI-PM de nos préoccupations. Nous aimerions savoir si les points communs que nous leur trouvons avec les ASÉI-SC ne sont qu'apparents. Toute réflexion sur les unes pourrait nous éclairer sur la nature des autres. Pour des raisons pratiques et parce que les ASÉI-PM ne sont pas notre objet d'étude principal, les réflexions et analyses qui s'y rapportent sont placées en annexe (Annexes 4 et 7). Nous y ferons référence chaque fois que nous le penserons nécessaire.

115

1.3 *Conclusion*

Les ASÉI-SC partagent avec les simulations éducatives ayant cours dans d'autres domaines de formation, et ce, de façon claire, le fait que toutes ont un but pédagogique. Nous savons d'ailleurs que le recours massif aux ASÉI en pédagogie des langues a été en grande partie provoqué par la popularité que la simulation éducative avait à cette époque dans les autres domaines de formation. Ce que les spécialistes de l'enseignement des langues empruntèrent, en l'adaptant, c'est bien une activité pédagogique censée aider l'étudiant en langue dans son apprentissage, de manière concrète, pratique, à travers l'expérience vécue, par la conduite de conversations.

Les ASÉI utilisées en salle de classe sont donc, comme les simulations éducatives, considérées comme des activités pédagogiques. Elles ont les mêmes finalités. Il nous reste à déterminer maintenant si les ASÉI-SC partagent bien les caractéristiques essentielles des simulations éducatives énumérées par Sauvé, et si le cadre élaboré par Sauvé nous permet de rendre compte des ASÉI-SC, de les décrire afin de mieux les connaître.

2. Nature des ASÉI-SC : Apport d'analyses de données empiriques

Pour mener à bien cette opération, l'examen de l'ensemble des ASÉI-SC de nos données s'impose.

Ces activités étant apparemment des simulations éducatives elles devraient contenir les composantes énoncées par Sauvé :

la réalité, le modèle, la simplification, la dynamique.

2.1 *La «réalité», objet de simulation dans les ASÉI-SC*

2.1.1 APPORT D'ANALYSES DE DONNÉES EMPIRIQUES

Sauvé, nous l'avons vu, définit la réalité comme un système réel ou hypothétique c'est-à-dire un ensemble de composantes régies par des lois ou des principes et qui sont en interaction les unes avec les autres en suivant des lois ou des principes d'interaction pour atteindre un but. Cet ensemble évolue

dans un milieu qui réagit et l'influence. Elle dit aussi que les individus se font une représentation de cette réalité. Dans sa simulation, pour faire acquérir le comportement d'un bon cycliste à des enfants, ceux-ci devaient simuler 15 minutes de randonnée à bicyclette dans un environnement ressemblant à celui d'une rue de Québec. La réalité était, selon elle, un quartier de Québec dans lequel un cycliste se déplace en suivant les règlements de la circulation.

Dans le cas de nos données, en quoi consisterait «la réalité»? Nous nous sommes posé la question en procédant à une analyse détaillée du contenu des fiches descriptives de chacune des ASÉI-SC. Les résultats sont consignés plus bas dans les tableaux II, VI et V. Résumons ici nos constatations.

– **Existence et nature de la «réalité» :** il y a bien une «réalité» à simuler, et cette réalité est dans chacun des cas une **conversation** constituée d'**une série plus ou moins longue d'échanges interpersonnels se déroulant dans certaines circonstances.** Cette conversation de référence est en fait **la représentation que les étudiants se feront de ce qu'elle devrait être, en fonction des éléments d'information dont ils disposeront.**

– **Caractère plus ou moins tangible de la «réalité» à simuler :** Nous dirons que la «réalité» à simuler est parfois **hypothétique**, lorsqu'elle est le fruit de l'imagination des concepteurs du cours, de l'enseignant ou des étudiants, et parfois **concrète** lorsqu'elle est présentée de façon tangible, sous forme de conversation réelle. Ceci n'a rien à voir avec le caractère authentique ou non d'une conversation. Ainsi la «réalité» dans l'exemple 1.2, est une conversation non authentique mais bien réelle car on la présente aux étudiants de façon tangible et concrète. Nous avons découvert aussi une forme hybride de «réalité». Dans les exemples 11 et 12.2 la «réalité» est **en partie concrète et en partie hypothétique**. On fait écouter une cassette aux étudiants (réalité concrète) mais on leur demande ensuite de simuler en s'appuyant à la fois sur le contenu du document sonore et sur des éléments qu'on leur décrit (réalité hypothétique décrite).

– **Type de présentation de la «réalité» à simuler :** la plupart du temps la réalité est présentée aux étudiants sous forme d'indications qu'ils lisent ou qu'on leur lit (par exemple 1.1, 3.1).

Ceux-ci ne peuvent se baser que sur leur imagination pour se la représenter. Parfois, elle est présentée aux étudiants sous la forme de document sonore, une conversation enregistrée sur cassette audio (par exemple 1.2, 7.1). Nous dirons que dans le premier cas, elle est **décrite** et que dans l'autre elle est **médiatisée.** Dans presque tous les cas, la réalité hypothétique est décrite et la réalité concrète est médiatisée, mais nous avons découvert un cas où la réalité était **en partie décrite** et **en partie concrète** mais **non médiatisée**. Il s'agit de l'ASÉI-SC 8 où l'enseignant, avec quelques étudiants, fait la démonstration de la conversation à simuler par la suite. La réalité concrète peut donc être soit **médiatisée**, soit présentée sous forme de démonstration, c'est-à-dire **exécutée**.

Quelques ASÉI-SC présentent des caractéristiques particulières :

– l'ASÉI-SC 1.4 est composite. La réalité de la simulation qu'on fait faire au premier groupe de deux étudiants est **hypothétique**, car elle est **décrite**, mais les autres étudiants font leur simulation après avoir écouté et étudié une conversation **concrète**, présentée sur cassette, qu'on dira **médiatisée**. Elle est donc d'un type pour certains étudiants et d'un autre type pour les autres.

– l'ASÉI-SC 1.7 est un cas un peu spécial. Bien qu'on puisse la classer par commodité dans la catégorie «**réalité décrite**», il faut remarquer que la description qu'on en fait aux étudiants est très succincte. Entre le moment où on leur donne cette description (thème et résumé de l'action), et celui où ils simulent, ceux-ci doivent, en fait, faire appel à leur imagination pour construire une réalité autour du noyau central. Cette réalité est donc hypothétique, en partie décrite mais elle est aussi en grande partie construite. Une plus grande part de créativité est exigée des étudiants. Mais cette ASÉI-SC est la dernière d'une série. Il y a donc de fortes chances que les étudiants se basent au moins en partie sur une ou plusieurs des réalités décrites ou médiatisées présentées auparavant, sur les simulations réalisées par les autres étudiants et enfin sur les remarques faites par le professeur. Il est clair que la chronologie dans laquelle apparaissent les simulations devrait avoir un impact sur la façon dont les étudiants se représentent la réalité qu'on leur demande de simuler.

TABLEAU III

ÉVOCATION DE LA RÉALITÉ DANS LES ASEI-SC 1.1 A 5

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4	5
TYPE DE RÉALITÉ: Conversation																	
• médiatisée		√		/√				√									
• exécutée																	
• décrite			√	√/	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
ÉLÉMENTS COMMUNIQUÉS:																	
• Thème	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Résumé de l'action	+	NA	+	Ø	+	+	+	NA	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Canal: face-à-face	+	Ø	Ø	+/Ø	Ø	Ø	[+]	Ø	Ø	+	+	Ø	+	[+]	NA	+	+
• Qui sont les interlocuteurs	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	+	+	+	+	[+]	NA	[+]	[+]
• Éléments de l'histoire des interlocuteurs	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	+	+	+	+	[+]	NA	[+]	[+]
• Rapports interpersonnels	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	+	+	+	+	[+]	NA	+	+
• Traits de caractère	+	Ø	+	+	+	+	Ø	Ø	Ø	Ø	+	Ø	Ø	Ø	NA	[+]	[+]
• Éléments divers: temps urgence, inquiétude, joie	Ø	+	+	+	Ø	Ø	Ø	+	+	(+)	(+)	Ø	Ø	Ø	NA	Ø	Ø
• Lieux	Ø	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	Ø	(+)	+	(+)	(+)	+	(+)	Ø	NA	(+)	(+)
• Objets	Ø	+	+	+	+	+	[+]	+	+	Ø	Ø	+	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
• Durée de la conversation	(+)	+	(+)	(+)/+	(+)	(+)	[+]	+	(+)	(+)	(+)	(+)	Ø	Ø	NA	(+)	(+)
• Scénario détaillé	Ø	NA	+	+	Ø	Ø	[+]	NA	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	[+]	[+]	T	Ø
• Énoncés	Ø	+	Ø	Ø/+	Ø	Ø	Ø	+	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	+	GRA	Ø
PRÉSENCE D'ÉCARTS D'INFO.:	+	Ø	+/Ø	+/Ø	+/Ø	+/Ø	NA	Ø	+/Ø	Ø	Ø	+	+	NA	NA	Ø	+

Légende: +/ , ø/, √/: pour 1er groupe	(+)...: non spécifié mais peut être inféré	[+]...: mentionné comme à définir par les étudiants
/+ , /ø, /√: pour autres groupes	GRA...: formes grammaticales spécifiées	
T...: tours de paroles indiqués	NA...: ne s'applique pas	

TABLEAU IV

ÉVOCATION DE LA "RÉALITÉ" DANS LES ASEI-SC 6.1 A 12.5

	6.1	6.2	6.3	7.1	7.2	7.3	8	9	10.1	10.2	11	12	12.2	12.3	12.4	12.5
TYPE DE RÉALITÉ : Conversation																
• médiatisée	√	√		√						√	√		√		√	
• exécutée							√									
• décrite			√		√	√		√	√		√	√	√	√		√
ÉLÉMENTS COMMUNIQUÉS :																
• Thème	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Résumé de l'action	NA	NA	+	NA	+	+	NA	+	+	NA	NA	+	NA	+	NA	+
• Canal: face-à-face	+	+	+	ø	+	+	+	+	+	+	(+)	ø	(+)	(+)	ø	(+)
• Qui sont les interlocuteurs	+	+	ø	+	[+]	[+]	+	+	+	+	[+]	+	[+]	[+]	+	[+]
• Éléments de l'histoire des interlocuteurs	+	+	+	+	[+]	[+]	ø	+	+	+	[+]	+	[+]	[+]	+	[+]
• Rapports interpersonnels	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	[+]	[+]	+	[+]
• Traits de caractère	ø	ø	ø	ø	ø	+	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	[+]	ø	[+]
• Éléments divers: temps, urgence, inquiétude, joie	ø	ø	ø	+	ø	+	(+)	[+]	ø	+	+	(+)	(+)	[+]	ø	[+]
• Lieux	+	+	+	(+)	[+]	[+]	ø	[+]	+	+	+	(+)	(+)	[+]	(+)	[+]
• Objets	+	+	+	+	ø	ø	+	ø	ø	+	ø	+	[+]	NA	+	[+]
• Durée de la conversation	+	+	(+)	+	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	(+)	(+)	(+)	(+)	+	(+)
• Scénario détaillé	NA	NA	+	NA	ø	ø	NA	ø	ø	NA	+	ø	ø	+	NA	+
• Énoncés	+	+	ø	+	ø	ø	en partie	ø	une phrase	+	en partie	ø	en partie	ø	+	ø
PRÉSENCE D'ÉCARTS D'INFO.:	ø	ø	NA	ø	ø	+/ø	+	+	+	ø	+	+	ø	+	ø	+

Légende:	+/ , ø/... : pour 1er groupe, pas pour les autres	(+)... : non spécifié mais peut être inféré
	(+ /ø ... : pour autres groupes, pas le 1er	[+]... : mentionné comme à définir par les étudiants
	NA... : ne s'applique pas	

TABLEAU V

ÉVOCATION DE LA RÉALITÉ DANS LES ASEI-SC 13.1 A 14.4

	13.1	13.2	13.3	13.4.1	13.4.2	13.4.3	13.5	14.1	14.2	14.3	14.4		
TYPE DE RÉALITÉ: Conversation													
• médiatisée									√				
• exécutée													
• décrite	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
ÉLÉMENTS COMMUNIQUÉS:													
• Thème	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
• Résumé de l'action	+	+	+	+	+	+	ø	+	NA	+	+		
• Canal: face-à-face	+	+	+	+	+	+	[+]	+	ø	+	+		
• Qui sont les interlocuteurs	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	+	en partie		
• Éléments de l'histoire des interlocuteurs	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	ø	NA		
• Rapports interpersonnels	+	+	+	+	+	+	[+]	+	+	+	+		
• Traits de caractère	+	ø	+	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø		
• Éléments divers: temps urgence, inquiétude, joie.	+	+	+	+	+	+	ø	+	+	ø	ø		
• Lieux	+	+	(+)	+	+	+ ø	(+)	(+)	+	(+)			
• Objets	ø	+	ø	ø	ø	ø	ø	+	+	+	+		
• Durée de la conversation	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	ø	(+)		
• Scénario détaillé	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	NA	ø	ø		
• Énoncés	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	+	ø	ø		
PRÉSENCE D'ÉCARTS D'INFO.:	+	+	+	+	ø	+	NA	+	ø	+	+		

Légende: +/ . ø/...: pour 1er groupe, pas pour les autres
/+ /ø ...: pour autres groupes, pas le 1er

(+)...: non spécifié mais peut être inféré | NA...: ne s'applique pas
[+]...: mentionné comme à définir par les étudiants

Tout ceci permet de dresser un tableau des divers types de réalités identifiés :

TABLEAU VI
TYPES DE «RÉALITÉ» À SIMULER ET TYPES DE PRÉSENTATION

TYPES DE PRÉSENTATION	TYPES DE RÉALITÉ		
	Concrète	Hypothétique	Concrète/ Hypothétique
Décrite	[illegible]	√	en partie
Médiatisée	√	[illegible]	en partie
Décrite/Médiatisée	en partie	en partie	√
Décrite/Exécutée	en partie	en partie	√

– **Éléments communiqués aux étudiants pour évoquer la réalité à simuler :** On peut retrouver dans les différents exemples,

- thème,
- résumé de l'action,
- canal (face-à-face, au téléphone),
- qui sont les interlocuteurs,
- éléments de l'histoire des personnages,
- types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent,
- traits de caractères,
- divers éléments (temps, urgence, joie, limite de budget, antipathie...)
- lieux,
- durée de la conversation,
- scénario détaillé des transactions et des stratégies,
- énoncés utilisés (lorsque la «réalité» est médiatisée).

On pourra se rapporter aux tableaux III, IV, V, plus haut où nous avons consigné nos résultats. En ce qui concerne l'ensemble des éléments communiqués, il faut noter que les tableaux indiquent simplement leur présence ou leur absence sans considération quantitative à quelques exceptions près. On gardera donc à l'esprit que les éléments présents le sont de façon inégale. Par exemple, les «éléments de l'histoire des interlocuteurs» ne sont très souvent que des bribes d'information.

Au sujet des éléments communiqués, nous faisons les remarques suivantes :

– La plupart du temps, lorsque la réalité est décrite, ne sont décrits, en fait, que quelques éléments de la conversation, avec un degré de précision qui varie d'une simulation à l'autre.

– La durée de la conversation de type hypothétique est rarement précisée. La plupart du temps cependant il semble qu'on puisse facilement l'évaluer. En général, ces conversations sont courtes. Pour ce qui est des conversations médiatisées, leur longueur varie d'une douzaine à une centaine de répliques, comme le montrent les enregistrements.

– Les lieux sont parfois indiqués clairement et parfois laissés à l'imagination. La plupart du temps, on peut les deviner.

– Dans un cas (ASÉI-SC 4), la réalité est décrite succinctement mais des formes grammaticales précises sont spécifiées : «il faut + infinitif, il ne faut pas + infinitif, vous devez + infinitif, vous ne devez pas + infinitif, vous pouvez...». On conditionne donc les représentations que les étudiants se feront de la réalité à simuler.

– Certains énoncés sont absents des documents sonores : dans les exemples 11 et 12.2 pour lesquelles la réalité à simuler est de type «Concrète/Hypothétique», et dont la présentation est «médiatisée/décrite», certains énoncés sont présents dans le document sonore mais d'autres n'y sont pas. Ils sont «devinés» et «travaillés» après l'écoute du document lorsqu'il s'agit de conversations téléphoniques où l'on n'entend que la voix d'un des deux interlocuteurs (12.2), ou ils doivent être imaginés par les étudiants au moment de la simulation (11 : parler des projets de vacances des deux étudiantes dont on a entendu la conversation sur le document sonore puis parler de ses propres projets de vacances). Le cas de l'ASÉI-SC 8 est semblable jusqu'à un certain point. Il s'agit d'une ASÉI de type «exécutée/décrite». Seuls certains exemples d'énoncés sont présentés au cours de la démonstration, les étudiants doivent s'en inspirer pour simuler le reste.

– Nous avons regroupé pour le moment sous la rubrique «éléments divers» des éléments disparates, préférant réserver pour plus tard toute analyse en profondeur, mais au-delà de leur apparente hétérogénéité, certains de ces éléments semblent pouvoir jouer le même rôle. Par exemple la présence des contraintes de temps, d'urgence, de budget, devrait donner aux échanges produits en simulation un tour particulièrement vif, par opposition aux cas où aucun élément de ce type n'est présent. Ces éléments semblent

pouvoir jouer le rôle d'obstacles devant être contournés par la négociation, donc créateurs d'interaction. L'attitude d'aversion peut, elle aussi, contribuer à la création d'une certaine tension entre les interlocuteurs et influencer le cours des échanges, tout comme d'ailleurs la présence de vives émotions comme la joie. Nous reviendrons en temps opportun sur ces éléments pour en faire une analyse plus poussée de façon à mieux en circonscrire la nature et le rôle.

– Les éléments communiqués à chacun des participants et à l'ensemble de la classe varient quelquefois. C'est évident quand dans la description que l'on fait aux étudiants, on ménage des **écarts d'information**. Pour éclairer le sens que nous donnons au terme d'écart d'information on se reportera à notre définition du principe de la répartition sélective de l'information, utilisé dans l'élaboration d'activités de type communicatif, que nous avons proposé dans un outil de perfectionnement des enseignants publié pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec (Pérez 1988)

> «Le principe de répartition sélective de l'information est un principe d'élaboration d'activités d'apprentissage visant à stimuler l'interaction. Il consiste à ménager dans l'information fournie aux apprenants, des lacunes sélectives ne pouvant être comblées que grâce à une coopération mutuelle, plus ou moins restreinte, régie par des consignes précises et conditionnée parfois par la présence d'obstacles physiques. Ces lacunes sélectives sont appelées des 'écarts d'information'.» (225).

Notons pour plus de clarté que les obstacles physiques peuvent être de nature diverse. Le plus souvent on empêche chaque étudiant de voir un document que détient son interlocuteur. Par exemple, deux interlocuteurs possèdent deux versions incomplètes, différentes mais complémentaires du plan d'une ville dans laquelle ils doivent se diriger pour accomplir une tâche quelconque en respectant la consigne de ne pas regarder le plan de l'autre.

La présence d'écarts d'information devrait avoir une incidence sur les représentations que chacun des participants et chacun des autres étudiants de la classe se fait de la réalité évoquée. Ainsi, dans certains cas, il n'y a pas une réalité mais plusieurs pour la même simulation. On peut dire que lorsqu'on la présente avec des écarts d'information la réalité est **multiforme**, comme elle l'est le plus souvent dans une conversation réelle. C'est le cas pour 1.1 et 1.3 ainsi que pour le premier groupe d'étudiants à qui on demande de simuler la conversation dans les activités 1.4, 1.5 et 1.6.

En nous appuyant sur l'analyse de nos données, nous pouvons conclure que cette «**réalité**» à simuler existe bien, et qu'elle est **le produit des représentations que se fait chacun des participants en fonction des éléments d'information qui lui sont communiqués**. Cette réalité est dans tous les cas une conversation constituée d'une série plus ou moins longue d'échanges interpersonnels. Dans certains cas, cette conversation est présentée de façon tangible, concrète lorsqu'elle est médiatisée ou exécutée en direct devant les participants sous forme de démonstration. Dans d'autres, cette réalité n'est que suggérée au moyen de descriptions des éléments qui la constituent. Dans les deux cas, il nous semble fort probable que les systèmes de représentation de chacun des intervenants sont au coeur des processus de «construction» de la réalité à simuler. Lorsqu'on sait que les apprenants possèdent chacun les schèmes de référence propres à leur culture, on ne peut qu'anticiper les difficultés que présente l'acte de simulation en langue seconde pour un individu si la réalité même est difficile à circonscrire puisque perçue au travers de filtres de nature diverse : connaissance de la langue cible, de la culture, du domaine de référence, du type de conversation visé, etc.

Nous avons procédé aux mêmes analyses pour ce qui est des ASÉI-PM. Ces analyses sont décrites en détail en annexe (Annexe 7). Notons que les résultats concordent en tous points à ceux obtenus pour les ASÉI-SC. La «réalité» à simuler existe bien. Elle est le produit des représentations que se fait chacun des participants de la conversation à simuler en fonction des éléments d'information qui lui sont communiqués. Encore une fois, il nous semble fort probable que les systèmes de représentation de chacun des intervenants sont au coeur des processus de «construction» de la réalité à simuler. Même si dans le cas des ASÉI-PM les simulants sont des locuteurs natifs et même s'il est probable que la connaissance de leur culture et de leur langue leur permet plus facilement qu'à des étudiants de langue seconde de se représenter la conversation à simuler, leur connaissance du domaine abordé semble être ici aussi un facteur important. À preuve, ce désir d'une personne-ressource de faire des essais dans le monde réel pour s'entrainer à réaliser une tâche langagière inhabituelle.

Nous connaissons mieux la réalité à simuler. Nous savons que c'est une conversation mais nous nous devons maintenant d'en élucider la nature.

2.1.2 NATURE DE LA CONVERSATION

Pour Cicurel (1984 a) et Moirand (1985), une conversation, c'est «*...l'échange de propos entre deux ou plusieurs interlocuteurs*». Le Petit Robert dit «*Échange de propos (naturel, spontané)*». Cette notion d'échanges de propos est très répandue dans les écrits.

Richards (1980) va un peu plus loin. Il ajoute à cette définition l'idée d'interaction en face à face et décrit certaines propriétés de la conversation :

> «Conversation is face-to-face interaction between two or more participants. But conversation is more than merely the exchange of information. When people take part in it, they bring to the conversational process shared assumptions and expectations about what it is, how it develops and the sort of contribution they are each expected to make. When people engage in conversation, they share common principles that lead them to interpret each other's utterances as contribution to it.» (414)

L'auteur se démarque nettement d'une conception étroite de la conversation, qui, à l'instar du modèle de la communication de Shannon et Weaver (1949) ou du modèle de circuit de la parole de Saussure, se réduirait à un simple échange d'information. Il en parle comme d'un véritable processus interactionnel auquel chaque interlocuteur participe de façon active et au cours duquel chacun agit en fonction des représentations qu'il se fait de ce qu'est une conversation, de la façon dont elle doit se réaliser, et de ce que chacun doit faire. De plus, les interlocuteurs s'appuieraient sur des «principes» connus des deux dans leur effort de compréhension mutuelle. Les représentations individuelles et interindividuelles ainsi que les connaissances partagées joueraient donc un rôle important dans le processus interactionnel de la conversation. Ceci rappelle les positions de nombreux sociolinguistes et linguistes didacticiens.

Pour Grandcolas et d'autres (1984, 70), il y a conversation quand le discours se présente comme une construction effectuée par au moins deux participants et que chacun des participants se reconnait et reconnait à l'autre ou aux autres le droit et même le devoir de contribuer à la construction du discours.

On retrouve dans cette définition le facteur «représentations individuelles et interindividuelles» mais s'ajoute de façon très nette

une notion contenue en filigrane dans les propos de Richards. Une conversation est vue comme l'obligatoire construction à deux (ou à plusieurs) d'un discours.

Carton (1985) va encore plus loin. Il examine les conversations d'ordre pratique, c'est-à-dire par lesquelles des locuteurs tentent en s'engageant dans un processus communicatif d'atteindre des objectifs d'action, parmi d'autres possibles. Pour lui une telle conversation peut être envisagée comme «*...une négociation qui permet un ajustement mutuel et permanent des rôles et qui s'effectue suivant (et grâce à) des règles sociales et des rites d'interaction dont la mise en oeuvre dans la construction du sens est essentielle.*» (96).

Il ne s'agit plus simplement d'un processus interactionnel au cours duquel les interlocuteurs construisent le discours, mais d'un processus de négociation. La notion de rôle est introduite et il est clairement question de règles sociales et de rites d'interaction qui gouverneraient les échanges.

Pour Gordon et Jakobovits (1974),

> «A conversation is not merely a verbal interchange (the behavioristic fallacy of reductionism), it is a transaction, it is *doing* something together [...] Conversations consist of a set of transactions, sequentially performed in time and hierarchically organized.» (136-137)

On retrouve certaines des caractéristiques identifiées plus tôt et en plus, cette idée qu'une conversation c'est «faire quelque chose». Ils disent d'ailleurs un peu plus haut dans le texte : «*Talking is doing things*» qui rappelle les propositions d'Austin (1962), philosophe du langage dans son étude sur les actes de langage (*Quand dire, c'est faire*) et de Searle (1969). On trouve aussi l'idée qu'une conversation est une série de transactions qui sont réalisées dans le temps de façon séquentielle et «organisées» selon une certaine hiérarchie, rappelant les positions des «conversationnalistes» tels que Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), Sinclair et Coulthard (1975) ainsi que Roulet (1980 à 1989) et ses collègues de l'école de Genève. Nous sommes très près ici de la notion de règles avancée par Carton et devenue courante chez les sociolinguistes et les éthnométhodologues.

Les définitions que nous avons relevées ne s'opposent pas les unes aux autres. Au contraire, elles nous paraissent se compléter.

Elle sont en fait le reflet des conceptions actuelles qu'on se fait de la conversation, du langage et donc, de la communication, que nous allons aborder maintenant.

Pour parler des conceptions actuelles, il est nécessaire de se pencher aussi sur le passé. Nous avons fait l'étude de ce qui s'est passé dans le domaine de la communication linguistique et sociale et de la didactique des langues au cours des cinquante dernières années. La tâche n'était pas mince. En effet, les influences ont été nombreuses : au cours de cette période, au gré des courants linguistiques qui se succédaient ou se côtoyaient, la didactique des langues a été influencée par la linguistique descriptive structurale américaine, dont Bloomfield était le chef de file, le structuralisme saussurien, la linguistique britannique qui rassemble des auteurs dont les travaux s'inscrivent à l'intérieur du courant pragmatique tels que les philosophes du langage Austin et Searle, des sémanticiens comme Halliday et des linguistes didacticiens tels que Breen, Candlin, Sinclair et Coultard, Widdowson et Wilkins. La didactique des langues a aussi été influencée par les travaux de Benveniste, Culioli, Ducrot et Todorov sur l'énonciation et le discours, ceux des sociolinguistes et des éthnographes de la communication tels que Bernstein, Ervin-Tripp, Grice, Hymes, et les travaux des sémioticiens pragmatiques du groupe de Palo-Alto dont Bateson, Goffman, Birdswhistell, Hall et Watzlawick (voir Winkin 1981). En rendre compte de façon détaillée serait un travail fort long que nous ne ferons pas. Il existe des écrits et des études auxquels on peut se référer, par exemple, ceux de Roulet (1976, 1986 a,1989), Pérez (1977), Besse et Galisson (1980), Coste (1980), Winkin (1981), Kramsch (1981, 1984 c), Moirand (1982, 89), Armengaud (1985), Saint-Pierre (1986), Germain (1991 a et b) et surtout Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981) dans leur ouvrage intitulé *Langage et communications sociales*. Nous nous contenterons de souligner ici les aspects les plus marquants de l'évolution des idées.

On pourrait résumer cette évolution en disant que la linguistique a fait une place de plus en plus grande à l'individu. Celui-ci n'est plus seulement locuteur dans un échange de propos, simple émetteur ou simple récepteur de messages transmis grâce à des signes, mais aussi un individu situé socialement, dont les choix langagiers sont influencés par les circonstances dans lesquelles il les fait. On est passé d'une conception réductrice de la langue à une conception plus large, qui tient compte de l'individu et du contexte dans lequel il utilise la langue.

Comme certains (voir Bédard-Claret 1982), nous dirons que pour Saussure, la langue était un objet abstrait, non immédiatement observable, construit par les linguistes, qui ne peut avoir le même mode d'existence que l'objet réel. Le postulat de l'immanence, sous-jacent à l'opposition langue/parole était un concept central à sa théorie. L'énoncé réalisé n'étant analysable qu'à partir de ses propriétés internes, celui-ci est une structure close, descriptible en tant que telle en dehors des conditions dans lesquelles il est produit, indépendamment de l'individu qui le prononce. D'ailleurs, le modèle même du circuit de la parole de Saussure, tout comme celui de Shannon et Weaver, est un modèle symétrique, dans lequel les interlocuteurs sont interchangeables. C'est, dira-t-on, la déconstruction d'un sujet psychologique libre et conscient. N'est linguistique que ce qui relève des signes.

L'optique de la linguistique structurale bloomfieldienne, recoupant sur certains points celle de Saussure, était par ailleurs résolument mécaniste et behavioriste : le comportement linguistique est constitué d'un ensemble de réponses à des stimuli. Tout mentalisme est écarté. L'objet d'investigation est constitué d'un système comprenant chacun des éléments descriptibles sans référence à la signification. On accordait au sujet parlant, encore une fois, une place bien peu importante.

On pourrait dire que dans ces optiques structuralistes, une conversation n'est considérée que comme la manifestation de la langue, ensemble de signes organisés en systèmes.

Sous l'influence de l'école de Prague et des instrumentalistes, le langage va peu à peu être considéré non plus seulement comme un instrument servant à échanger de l'information, mais aussi comme un moyen d'agir, et même un moyen d'agir sur autrui. A la fonction référentielle du langage qui était privilégiée dans les théories de Saussure et de Bloomfield, s'ajoutent les fonctions expressive, conative, phatique, métalinguistique, poétique (Jakobson 1970) car la question qu'on commençait à se poser était : «quelles fins sociales sert le langage?». Jakobson tenta alors d'identifier les liens entre les formes et les fonctions, jetant ainsi les bases d'une théorie de l'énonciation qui se développa par la suite avec Benveniste (1974), Culioli (1976), Ducrot et Todorov (1972), et qui devait marquer la didactique des langues en donnant lieu à des applications pédagogiques (voir par exemple les écrits de Moirand).

Pour Benveniste et son école, nous l'avons vu dans notre étude des écrits, la langue contient des indications relatives à l'acte de parler : c'est l'empreinte du procès d'énonciation dans l'énoncé. L'énoncé étant un message verbal et l'énonciation l'acte de production de cet énoncé. On trouve dans les énoncés, des indices qui renvoient aux éléments situationnels, (qui parle, où, quand, etc.) qui sont des traces d'opérations énonciatives sous-jacentes. La situation dans laquelle se produit le discours joue un rôle important.

Dans cette optique, au cours d'une conversation chaque locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et énonce sa position de locuteur par des indices. Un consensus pragmatique s'établit, qui fait que chaque locuteur se reconnait comme un co-locuteur. La situation dans laquelle se déroule la conversation joue un rôle important car la langue se trouve employée par l'individu pour exprimer «*un certain rapport au monde*» (Benveniste 1974, 82) et l'individu lui même est un paramètre nécessaire à l'énonciation.

Comme on peut le constater, l'individu tout comme la situation (dont il est partie), tiennent une place bien plus importante que dans l'optique structuraliste.

Parallèlement à ces travaux, ceux des philosophes du langage tels que Austin et Searle et des linguistes et sémanticiens de l'école britannique débouchent eux aussi sur une prise en compte des conditions de production dans lesquelles les énoncés sont produits. Halliday (1975, 1978) par exemple (tout comme Bernstein) semble lier trois niveaux : le contexte social, le niveau sémantique, et le système lexico-grammatical. Pour lui, la structure sociale se définit comme un ensemble potentiel de comportements sociaux parmi lesquels l'individu opère un choix. Ce choix est guidé par le contexte situationnel. L'individu doit choisir l'alternative qui lui paraît la plus appropriée. Mais l'étendue possible du choix varie en fonction de la position sociale de l'individu (ce qui se rapproche de l'hypothèse des codes restreints et des codes élaborés de Bernstein 1971). **Ici encore on constate l'importance donnée à l'individu, et à l'idée de choix influencé par les circonstances.**

Les travaux des sociolinguistes et les éthnométhodologues réalisés depuis le début des années soixante-dix s'inscrivent dans une perspective semblable. Hymes (1967, 1972), critiquant les

théories de Chomsky parce qu'aucune place n'y était assignée à l'intention de communication des locuteurs ni à l'adéquation des énoncés aux contextes situationnels, propose d'étudier les échanges verbaux en tenant compte de ce qu'on a appelé les «paramètres situationnels» qui influencent les actes de langage tels que le but de l'échange, la forme et le contenu des messages, le cadre (spatial, temporel et psychologique), les participants (interlocuteurs et auditeurs) et leurs caractéristiques (identité, rôles et statuts), le canal, et enfin les «*normes d'interaction et d'interprétation*» en vigueur dans une communauté linguistique, que d'autres préfèrent appeler des «*conventions*». De plus, pour Hymes, le choix des énoncés varie en fonction de ces paramètres. Leur emploi est gouverné par des règles sociolinguistiques. Selon lui, tout comme on dit qu'un énoncé est grammatical, on peut dire qu'un énoncé est approprié à l'usage qu'on en fait dans une communauté linguistique donnée. C'est pour cela qu'on parle souvent d'une «grammaire de l'emploi de la langue», en plus d'une grammaire de la langue. La notion de règles est donc introduite, cette fois non plus seulement au niveau des systèmes phonologique et morphosyntaxique mais au niveau de l'emploi de la langue en fonction de certains paramètres extralinguistiques.

Converser, ce serait donc échanger des propos dans un but particulier, dans des circonstances particulières, en suivant non seulement les règles phonologiques et morphosyntaxiques, mais des conventions et des règles sociolinguistiques.

Ces règles, de nombreux auteurs ont essayé de les mettre en lumière.

Schegloff (1968) en examinant des conversations téléphoniques, découvre que celles-ci semblent être gouvernées par un certain nombre de règles. Les énoncés sont produits dans un certain ordre tout comme les mots dans une phrase et les règles sont si bien «connues» des interlocuteurs que le fait d'y manquer provoque l'incompréhension malgré la grammaticalité des énoncés. Ainsi, celui qui décroche le téléphone pour répondre «doit» parler le premier. S'il ne le fait pas, il y a une période de flottement. De plus, la personne qui appelle ne «doit» pas dire «Qui est à l'appareil?» au moment où l'autre décroche pour répondre chacun s'attend à un certain comportement de son interlocuteur. Cette «attente» c'est ce que Garfinkel (1971) appelle «*background expectations*» qui semblent jouer un rôle déterminant. D'autres, tels que Godard (1977), en faisant une

étude contrastée des ouvertures de conversations téléphoniques en France et aux États-Unis, ont par ailleurs montré que ces règles diffèrent d'une culture à l'autre.

Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) avancent aussi un certain nombre de «*règles*» qui gouvernent les tours de parole dans une conversation.

Ervin-Tripp (1972) étudiant les appellatifs (system of address) en anglais, en dégage ce qu'elle appelle des règles sociolinguistiques d'alternance (choix entre divers énoncés), de séquence (ordre dans lequel apparaissent les actes de langage dans une conversation) et de cooccurrence (relations entre les éléments d'un ou de plusieurs énoncés). Cette typologie des règles sociolinguistiques est d'ailleurs empruntée par d'autres sociolinguistes tels que Gumperz et des linguistes didacticiens tels que Roulet.

Goffman (1973), étudiant les conversations de tous les jours, met en évidence l'existence de stratégies d'interaction tels que les «*processus de figuration*» destinés à neutraliser la menace potentielle constituée par un acte de parole pour les «*faces positives*» et les «*faces négatives*» de chaque participant. Dans le même ordre d'idée, Lakoff (1977) dans son étude sur les atténuateurs, met en lumière des «*maximes de politesse*» destinées à éviter d'offenser l'interlocuteur. Grice (1975) énonce des principes d'interaction auxquels se conforment les participants dans une conversation : principes de coopération (donner toute l'information...), de quantité (...mais juste ce qui est nécessaire), et de relation (donner des informations pertinentes). Roulet (1980 a et b), poursuivant dans la même veine, et à la suite de Lakoff, découvre certains liens entre la morpho-syntaxe et ces principes d'interaction.

La notion d'interaction devient un concept clé et sous l'influence de Goffman et de Gumperz tout un courant de pensée se dessine. Pour décrire des conversations, Gumperz (1972) s'interdit de partir du système linguistique. Il se penche sur les stratégies d'interaction qu'utilisent les participants à une conversation. Pour lui, tout échange interpersonnel est centré sur le locuteur. Son étude de nombreuses conversations lui permet d'avancer que dans une conversation, le locuteur perçoit d'abord des indices, les transforme en stratégies de comportements appropriés et que ces stratégies sont ensuite transformées en symboles verbaux appropriés. Mais d'après

lui, les règles sociales qui gouvernent les interactions ne sont pas fixes. Elles varient en fonction des réactions que chacun a par rapport à l'autre et en fonction des circonstances «historiques» de la situation, par exemple, est-ce une première rencontre ou bien sont-ils amis de longue date? Partagent-ils des connaissances? Quels sont leurs présupposés culturels et individuels?

Dans cette perspective ethnométhodologique, une conversation est une entreprise collective qui se trouve soumise à des contraintes de nature socioculturelles (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981, 192). L'interaction qui s'y déroule peut être définie comme un ensemble organisé d'influences réciproques entre des acteurs sociaux qui rejaillissent dans le langage sur la forme des énoncés et le déroulement des échanges, (D'après Moirand, 1982, Bourgain et Papo 1984).

Parmi les linguistes britanniques didacticiens, Widdowson (1978, 1979) propose un modèle des situations naturelles d'échanges interpersonnels qui a été souvent repris. Dans ce modèle on retrouve l'idée que dans une conversation, on utilise des énoncés pour établir un contact, avec autrui, pour accomplir des actes sociaux. Le discours remplit deux fonctions : une fonction référentielle (ou «propositionnelle») et une fonction illocutoire (ce qu'on dit, et ce qu'on accomplit en le disant). La construction du sens se fait au travers des contenus référentiels d'une part et d'autre part, de l'interprétation des actes illocutoires par chacun des participants. Ces interprétations se font en fonction des éléments situationnels, de l'histoire des participants (leur connaissance du monde et leur expérience personnelle, leurs présupposés culturels), du code linguistique et des règles d'usage de ce code en vigueur dans la communauté linguistique. Il insiste donc sur l'aspect interprétatif de l'usage de la langue dans la conversation, rejoignant en cela de nombreux auteurs.

Kramsch (1981), dans la lignée «interactionniste», propose un modèle qui met l'accent sur l'aspect interactif du discours dans une conversation, s'inspirant des écrits d'Halliday, Wells (1981), Breen & Candlin (1980) et Carton (voir aussi Germain 1991 b). Dans cette perspective, dans une conversation, dit Besse (1985 a)

> «tout discours est le résultat d'un processus coopératif à plusieurs niveaux entre au moins deux interlocuteurs, processus de construction et de reconstruction de significa-

> tions à l'origine individuelles qu'on ajuste progressivement, par négociation, au sein d'un réseau d'interactions personnelles et sociales» (141)

Dans la même perspective, Carton (1985), avance que dans une conversation,

> «Un individu usager de la langue, dans certaines circonstances, partenaire d'un autre usager, connait les règles sociales en vigueur, les domaines propositionnels de référence, etc., grâce à sa compétence situationnelle. Pour atteindre des objectifs d'action, il met en oeuvre des stratégies aux niveaux interactif, thématique, illocutoire. Il utilise pour cela lexique et morphosyntaxe, prosodie, kinésique, qui sont les composantes de sa compétence linguistique.»

Il note que la compétence situationnelle (appelée aussi «*compétence situative*» : Bibeau, 1983) détermine les choix aux trois plans de structuration du discours, que la compétence linguistique intervient, elle aussi, aux trois niveaux pour réaliser les stratégies adoptées par les locuteurs, et que les choix se font consciemment ou inconsciemment. Les stratégies sont pour lui des moyens mis en oeuvre par les interlocuteurs pour parvenir à leurs objectifs. Il s'agit à la fois de la gestion des tours de parole (prendre la parole, la donner, interrompre, etc.), de la gestion des thèmes (introduire un thème, refuser de prendre un thème en charge, en imposer un, etc.) de la mise en séquence d'actes de langage (c'est-à-dire le choix de leur agencement dans la conversation).

Dans leurs travaux, les théoriciens de la «nouvelle communication» appelé parfois «groupe de Palo Alto» ou «collège invisible» dont Bateson, Beavin, Birdswhistell, Hall, Goffman, Jackson, Scheflen et Watzlawick (voir Winkin 1981) proposent eux aussi un modèle non plus étroitement linguistique mais multidimensionnel de la communication. Pour ces théoriciens, la communication est un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc.. De plus, ils se font une conception «orchestrale» de la communication, se distinguant clairement de la conception linéaire ou «télégraphique» de Shannon et Weaver. Dans la communication il y a mise en commun, participation, communion et non plus seulement

transmission de message uni ou biunidirectionnelle. Enfin, ils posent comme postulat l'existence de «codes» du comportement (c'est-à-dire ici d'ensemble de règles).

Dans cette perspective,

une conversation est un échange de propos construit en commun par les participants au cours duquel ceux-ci obéissent à une «grammaire des comportements» tels que la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel. Par exemple, sur le plan de la parole, chaque participant utilise de nombreuses règles : «*règles de formation du langage, règles d'utilisation d'un niveau de langue approprié à son interlocuteur, au sujet abordé, à l'endroit où ils se trouvent, règles d'allocation des tours et des temps de parole accordés à chaque interlocuteur, etc.*» (Winkin 1981, 23). L'ensemble du système comportemental peut être envisagé de la même façon.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer ?

Il est intéressant de noter que la didactique des langues, qui n'est que depuis peu en train de se constituer en tant que discipline autonome (Voir Besse 1985 b, Galisson 1989, Germain 1988, 1989), est à la croisée des chemins. Elle s'abreuve à de nombreuses sources. Elle est très fortement influencée par les divers courants linguistiques existants ainsi que des disciplines connexes qui s'intéressent à la communication interpersonnelle. Les études et recherches examinées ont été réalisées dans des perspectives fort diverses et les définitions répertoriées sont donc très variées. Mais malgré la diversité des angles sous lesquels on a envisagé la conversation, il y a convergence de vue sur de nombreux points.

Nous avons remarqué cependant au cours de nos investigations que les propositions avancées par les auteurs sont surtout des hypothèses de travail ou des postulats. Les définitions et cadres descriptifs entrevus ne sont que des ébauches de modèles. Souvent les auteurs eux-mêmes en soulignent les limites et insistent sur le fait qu'en l'absence de modèles éprouvés, il faut bien se baser sur des modèles transitoires. Hymes par exemple présente son modèle descriptif de situations de communication comme un «guide heuristique», un appareil exploratoire dont la validité reste à vérifier de façon empirique et qui devra être remanié.

En l'absence de modèle vérifiés, plutôt que d'emprunter telle quelle l'une de ces définitions, nous prenons le parti de bâtir notre propre définition, dans la perspective de l'étude que nous avons entreprise. Pour ce faire nous nous basons sur nos lectures et en particulier les points de convergence identifiés. Nous sommes très conscient du fait que cette définition est du même type que celles examinées : un appareil exploratoire, non encore vérifié par des recherches empiriques. Comme d'autres, nous la considérons comme un simple guide heuristique.

En fonction de nos lectures, dans l'optique qui est la nôtre, nous pouvons dire :

Une conversation est un échange de propos dans un but particulier, entre deux ou plusieurs individus situés socialement, qui, dans un processus interactionnel, coopèrent activement pour construire et reconstruire des significations, à l'origine individuelles, qu'ils ajustent progressivement par négociation. Cet échange de propos est régi par des conventions d'ordre interactionnel et social. Le choix des stratégies (comprises comme la gestion des tours de parole, la gestion des thèmes et la mise en séquence d'actes de langage pour atteindre un objectif) et des énoncés, qui se réalise au travers de moyens verbaux (lexique et morphosyntaxe), prosodiques (intonation) et kinésiques (mimique, gestes, mouvements) est influencé par les composantes de la situation dans laquelle ils sont produits.

Mais nous devons préciser ce qu'on entend par «situation» et «composantes de la situation».

Le terme de situation peut avoir plusieurs sens. Il est communément employé en didactique des langues par de nombreux spécialistes ainsi que par les enseignants dans un sens général. On parle ainsi, après Goffman et d'autres, de «*situations de tous les jours*», de «*situations de face à face*» (Papo et Ferencz, 1976), de «*situations de communication*» (par exemple dans de nombreux documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec; Caré, 1983 b; Vigner, 1989) ou simplement de «*situations*» pour signifier **des événements se réalisant dans la vie courante, donnant lieu à la conduite d'échanges de propos à l'oral ou à l'écrit** (sens 1). Ceci correspond à ce que Hymes (1967) et Richards (1980) appellent les «*événements de communication*». Mais le terme de situation est aussi utilisé dans un sens plus restreint (sens 2), pour signifier «certaines composantes» de la situation au sens 1. On le trouve

souvent exprimé sous la forme de «contexte situationnel», à ne pas confondre, d'ailleurs avec la «situation contextuelle» qui réfère au «contexte linguistique» c'est-à-dire l'entourage linguistique immédiat d'un énoncé (Voir l'étude de Germain 1973). Il y a ceux, comme Bibeau (1983), pour qui la situation se limite aux conditions spatio-temporelles et matérielles dans lesquelles se déroule l'échange de propos. Pour lui, la «situation» n'est qu'un élément parmi de nombreux «facteurs de la communication» qui entrent en jeu dans ce que nous avons appelé ici situation au sens 1. Il y a aussi ceux, qui comme Vigner (1980, 40) utilisent le terme «situation» à la fois au sens 1 et au sens de Bibeau, et, ce, dans le même texte; la situation de communication étant par là même à la fois un phénomène et l'une de ses composantes. Pour de nombreux autres, la situation au sens restreint inclut en plus des conditions spatio-temporelles, un plus ou moins grand nombre d'autres composantes de la situation prise au sens 1. Les variantes sont multiples. Par exemple, pour Germain (1973) la situation, c'est «*l'ensemble des faits connus par le locuteur et par l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu*» (26). Il distingue de plus quatre dimensions de la situation. Une dimension d'origine non linguistique et une dimension d'origine linguistique. Pour ce qui est de la première, elle contient la situation physique c'est-à-dire «*l'ensemble de faits provenant de la réalité physique extérieure qui sont connus par le locuteur et par l'auditeur au moment de l'acte de parole*» (ce qui correspond à ce que Bibeau nomme situation), la situation non-physique qui est «*l'ensemble des faits connus qui au moment de la communication linguistique, se trouvent dans l'esprit des interlocuteurs*» et la situation kinésique, «*l'ensemble des faits connus par les interlocuteurs au moment de l'acte de parole grâce au mouvement de tout le corps ou à la mimique (geste, physionomie) qui accompagne cet acte*». Pour ce qui est de la dimension d'origine linguistique, elle comprend la situation contextuelle qui est «*l'ensemble des faits connus par les interlocuteurs au moment de l'acte de parole dont l'origine est le contexte linguistique*» (c'est-à-dire «*l'ensemble des marques formelles linguistiques situées dans l'entourage prochain ou éloigné de l'unité considérée*», 39). On constate donc que la situation englobe dans ce cas plus que les conditions spatio-temporelles.

Lorsqu'on examine les propositions plus récentes, on constate qu'elles présentent une certaine hétérogénéité dans l'étendue du concept de situation, la nature et le nombre de composantes qu'il recouvre. Nous ne décrirons pas cette hétérogénéité bien mise en évidence par Gschwind-Holtzer (1981) et Moirand (1982) et qui reflète en fait cette diversité des courants d'études dont nous avons parlé plus

haut. Notons à ce sujet qu'il est question par exemple, dans les écrits, de situation de communication (très répandue), situation d'énonciation (Trévise 1979, d'après Benveniste 1974), situation de discours (Ducrot et Todorov 1972), situation de conversation ou situation conversationnelle (Maas 1986), situation d'interlocution (Colaniz 1982). Au-delà de l'hétérogénéité, on remarque cependant que la notion de situation inclut la plupart du temps, en plus des conditions spatio-temporelles, les composantes d'ordre psychologiques, sociales et langagières. Au sujet de ces dernières, Bautier-Castaing (1984) par exemple, dénonce la pratique qui consiste à ne se préoccuper que des composantes situationnelles telles que les cadres spatio-temporel et social, et de ne pas tenir compte du rôle des enjeux et des représentations qui dépendent essentiellement des expériences psychologiques et sociales des locuteurs, ni «*du rôle que joue le langage lui-même dans l'évolution de la situation, évolution qui, lors des échanges oraux, est bien plus fréquente que la stabilité*» (53). Dans une perspective interactive qui prend en compte le caractère dynamique de la communication, c'est vers une conception élargie de la situation qu'il faut tendre.

Puisqu'il nous faut disposer de définitions opératoires et devant l'hétérogénéité et l'ambiguïté des écrits, nous suivrons l'exemple de Moirand et Gschwind-Holtzer en forgeant nos propres définitions. Nous tranchons donc en faisant les propositions qui suivent.

Nous parlerons d'une **situation de communication** pour signifier «**un événement se réalisant dans la vie courante, donnant lieu à la conduite d'échanges de propos à l'oral ou à l'écrit**».

Nous utiliserons le terme de **composante situationnelle** lorsque nous référerons à «**l'une ou l'autre des composantes d'une situation de communication pouvant influencer le choix des stratégies d'interaction (comprises comme la gestion des tours de parole, la gestion des thèmes et la mise en séquence d'actes de langage pour atteindre un objectif) et des énoncés des participants**». On notera que l'influence de chacune des composantes est posée comme hypothèse.

Le pluriel **composantes situationnelles** signifiera l'ensemble de ces composantes. Il est donc clair que les conditions spatio-temporelles ne constituent qu'une de ces composantes.

Il nous reste maintenant à énumérer ces composantes situationnelles.

Nous l'avons dit, les propositions qu'on trouve dans les écrits sont diverses. Le nombre et le type de composantes de la situation varient d'un auteur à l'autre en fonction de l'angle sous lequel l'étude est faite. Dans les écrits sur le sujet (par exemple, Benveniste 1974, Bibeau 1983, Bronckart 1984, Ducrot et Todorov 1972, Germain 1973, Hymes 1967, Maas 1986, Moirand 1982, Papo et Ferenczi, 1976), le nombre de composantes varie de six à près de quarante. Dans certains cas elles sont énumérées sans tentative de regroupement (c'est le cas de Hymes), mais le plus souvent on les regroupe en catégories plus ou moins étanches. Le moment n'est pas venu de nous pencher en détail sur chacune des composantes identifiées, nous nous contenterons de les énumérer.

Si on prend pour point de départ le fait que dans une conversation, «*des personnes tiennent des propos dans certaines circonstances*» (Pottier 1974) on peut, pour tenter de cerner rapidement les éléments qui entrent en jeu dans une situation de communication interpersonnelle, suivre la suggestion de Moirand (1982) et répondre aux questions courantes : «*Qui$_1$ parle? À qui$_2$? Qui communique? En présence de qui? À propos de quoi? Où? Quand? Comment? Pour quoi faire? Quelles sont les relations entre qui$_1$ et qui$_2$? Entre qui$_1$ et quoi, qui$_2$ et quoi? Entre quoi et où? etc.*»(14)

Il reste ensuite à chacun, dit-elle, selon ses propres objectifs, à «*analyser plus ou moins finement ces composantes en tenant compte des facteurs psychologiques, sociologiques et culturels qui conditionnent leurs inter-relations*»

Pour les besoins de notre étude, nous retiendrons les éléments suivants qu'on retrouve souvent dans les écrits :

- **les buts** de la communication
- **le thème** sur lequel elle porte (domaines de référence)
- **le type d'activité langagière** : échanges personnels ou transactionnels
- **les composantes sociales, psychologiques et affectives:**

– **participants : (interlocuteurs et autres individus présents)** : leur identité (âge, sexe,...), leurs rôles sociaux, leurs statuts, le type de relations interpersonnelles qu'ils entretiennent, leur histoire individuelle et commune (c'est-à-dire : expérience du monde, connaissance de la langue, présupposés socioculturels, connaissances partagées, etc.), les représentations individuelles et interindividuelles.

– **cadre psychologique et socio-affectif** : l'attitude, les affects des participants (les humeurs, les émotions), l'atmosphère, le ton qui président aux échanges.

• **le cadre matériel** : le canal par lequel la communication se fait (face à face, au téléphone, à l'ordinateur au moyen d'un modem).

• **le cadre spatio-temporel** : lieu, moment, durée, nombre de participants, présence ou absence de témoins, disposition spatiale des participants.

• **le contexte linguistique et langagier** : les énoncés même des interlocuteurs, les codes verbal, non verbal, kinésique, qu'ils utilisent, les conventions socio-interactionnelles d'interprétation et de production en vigueur dans la communauté.

Moirand (1982 : 92), représente les composantes d'une situation de communication orale au moyen du graphique suivant :

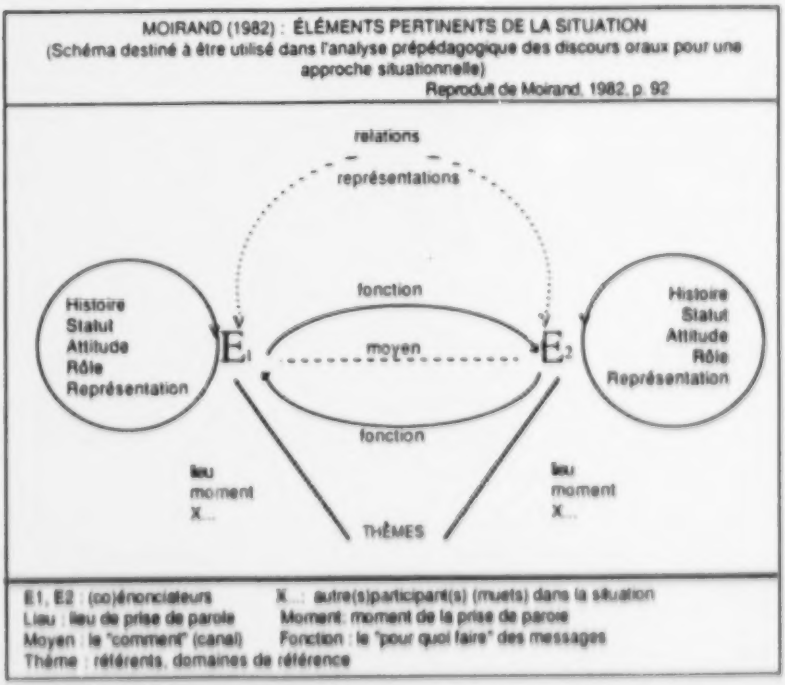
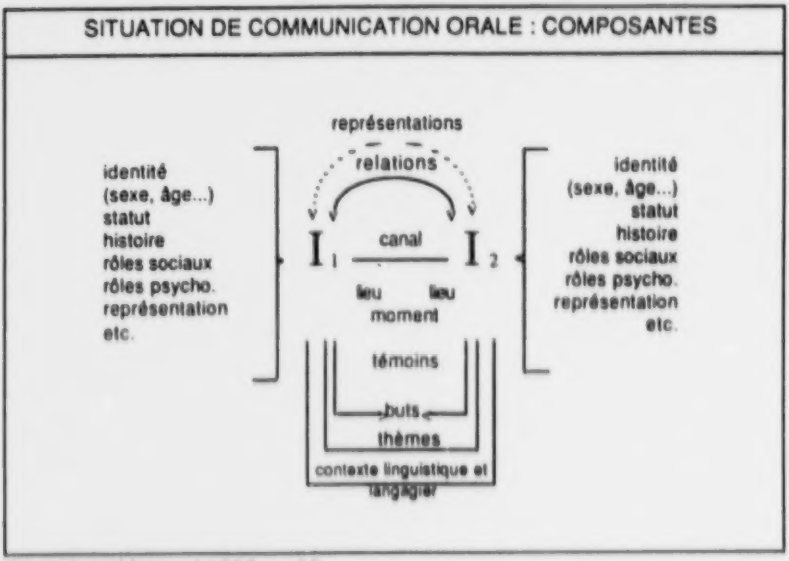


Figure 1: **Moirand (1982) Éléments pertinents de la situation**

Nous avons adapté quelque peu ce schéma en apportant des changements que nous considérons nécessaires :



Adapté de Moirand 1982, p. 92.

Figure 2: **Composantes d'une situation de communication orale**

– aux termes de fonction, de moyen et d'énonciateur, nous préférons utiliser respectivement les termes de but, de canal, d'interlocuteur, très répandus dans les écrits.

– nous ajoutons la composante individuelle «identité» recouvrant des aspects tels que le sexe, l'âge, les traits de caractère, qui n'apparaît qu'en filigrane chez Moirand sous le terme d'histoire auquel l'auteur semble donner un sens très large et nous réservons ce dernier pour les événements biographiques marquants (le passé plus ou moins récent de l'individu, des événements le concernant se déroulant au même moment ou des événements à venir pouvant influencer la communication), l'expérience du monde (dans un sens très général), la connaissance de la langue, les présupposés socioculturels, les connaissances partagées.

– nous illustrons le cadre psychologique par la présence dans les composantes individuelles de ce que nous appelons les rôles psychologiques. Pour nous, ceux-ci englobent à la fois les caractéristiques psychologiques et socio-affectives des participants. À l'attitude, qui était seule prise en compte par Moirand dans son graphique nous ajoutons les affects, c'est-à-dire l'humeur des individus comprise comme une disposition passagère, les traits de caractère qui sont des dispositions plus stables, «une manière d'être constante», leurs émotions, en fait, tous les éléments qui concourent à la création de l'atmosphère, du ton qui préside aux échanges.

– Moirand utilise deux fois la composante «moment» (une fois par interlocuteur), ce qui illustre surtout les situations de communication différée qui impliquent un décalage temporel entre l'émission d'un message par l'interlocuteur 1, la réception de celui-ci par l'interlocuteur 2, l'émission d'une réponse par l'interlocuteur 2 et la réception de celle-ci par l'interlocuteur 1, ce qui est le fait de la plupart des situations d'écrit (par exemple, lettre et réponse écrite à la lettre). Il est vrai qu'il existe des situations d'oral dans lesquelles les interlocuteurs communiquent en s'exprimant à des moments différents, comme par exemple la communication par répondeurs téléphoniques interposés (deux individus tous deux possesseurs de répondeurs téléphoniques, qui ne parviennent pas à se rejoindre en direct au téléphone et qui échangent des messages enregistrés). Mais ces situations demeurent encore exceptionnelles. Nous préférons donc ne conserver qu'un seul moment, le même pour les deux interlocuteurs, tout en gardant la possibilité de deux lieux différents, ce que nous retrouvons dans les nombreuses situations de communications impliquant l'utilisation du téléphone relevées dans nos données empiriques.

– enfin, nous ajoutons une dimension absente du graphique de Moirand qui nous paraît pourtant essentielle, ce que nous nommons le contexte linguistique et langagier, qui regroupe ce que Germain appelle situation contextuelle et situation kinésique ainsi que les conventions socio-interactionnelles en vigueur dans la communauté où la langue est parlée (Ces dernières sont présentes indirectement chez Moirand dans la dimension relation : ce sont elles qui régissent les relations interpersonnelles). Nous souscrivons ainsi, comme nous l'avons déjà dit, à une conception élargie de la situation.

2.1.3 CARACTÉRISTIQUES DE LA «RÉALITÉ» DANS LES ASÉI-SC

– La «réalité» dans les ASÉI-SC, un système?

Nous avons abouti plus haut à une définition d'une conversation et à l'énumération d'éléments en interdépendance qui, dit-on, conditionnent les choix langagiers des interlocuteurs qui y participent.

Notre but était de mieux connaître la nature de la conversation, «réalité» qui fait l'objet de la simulation. Mais nous devons maintenant déterminer si le concept de système est applicable à la conversation.

Rappelons que pour Sauvé, un système est un ensemble de composantes qui ont chacune des lois propres et qui ont des lois d'interaction pour atteindre un but, ensemble évoluant dans un environnement qui réagit et l'influence. Elle dit aussi que les relations entre les composantes du système sont clairement définies.

Dans notre étude, nous avons remarqué que lorsqu'on parle d'une conversation et des conditions de sa réalisation, il est bien question

- de composantes,
- de règles, principes ou conventions,
- d'environnement dans lequel se déroule l'activité,
- des inter-relations qui existeraient entre les composantes,
- de l'influence qu'aurait l'environnement sur ces composantes.

Il est donc bien question de règles et de relations entre les composantes, mais nous ne sommes pas dans le domaine des sciences non-humaines. Les règles en question ne sont pas de véritables lois. Breen et Candlin (1980) disaient d'ailleurs après Ervin-Tripp (1972), qu'il ne faudrait pas croire que ces règles sont des règles prescriptives, c'est-à-dire des règles qu'on se doit de respecter à tout prix. Ce ne sont pas des règles «écrites» mais plutôt des sortes de conventions que semblent suivre les individus dans une société donnée. Loveday aussi considère que le mot règle est un peu fort, alors qu'il s'agit plutôt de «*socioculturally related guidelines*», «*conventional patterns of orientation*», «*a generalized protocol for linguistic delivery*» (Loveday 1982). Le manquement à une de ces règles

est la plupart du temps remarqué par les interlocuteurs, mais chaque individu peut les transgresser si c'est son choix. C'est pourquoi, comme d'autres, nous préférons nommer ces «règles» des **conventions** (appelées aussi dans les écrits principes, maximes, contraintes, rites).

De plus, même si de nombreux auteurs font état de régularités observées dans leurs études de conversations, l'existence même de ces règles est plus une hypothèse de travail qu'une réalité démontrée par la recherche empirique. En ce qui concerne les composantes et les relations qu'elles entretiennent entre elles, là aussi nous sommes dans le domaine de l'incertitude, des hypothèses ou des postulats. La plupart des auteurs, lorsqu'ils parlent des composantes, font comme si elles avaient toutes et tout le temps une influence sur la production du discours. D'autres sont plus nuancés. Hymes dit par exemple que les règles d'emploi de la langue impliquent les relations entre au moins deux composantes (1967, 21). De plus, le critère permettant de décider si une composante doit être considérée comme jouant un rôle, c'est précisément que cette composante doit mettre en jeu une règle d'emploi de la langue. C'est-à-dire qu'elle doit entrer en relation avec une ou d'autres composantes. Il dit aussi qu'habituellement les règles n'impliquent pas toutes les composantes à la fois mais souvent aussi peu que deux ou trois à la fois (25). Il insiste de plus sur le fait qu'il est difficile d'établir une hiérarchie par ordre d'importance parmi les composantes.

De son côté, Bautier-Castaing (1984, 53) avance que parmi l'ensemble des composantes, le locuteur n'en retient que quelques-unes, voire une seule qui sera le «*principe pertinent de la production du discours comme de la réception, cette sélection pouvant de plus varier au cours d'un échange*». Ce qui revient à dire que l'individu peut en fin de compte ignorer quelque composante que ce soit. On comprendra alors que les listes de composantes qu'on a pu dresser jusqu'à ce jour ne doivent être considérées que comme des outils heuristiques. Nous travaillons dans un domaine mal connu, les outils que nous utilisons reflètent le flou théorique qui le caractérise. Les relations entre les composantes ne sont donc pas aussi clairement définies qu'on s'attendrait à le voir dans un véritable système et les composantes elles-mêmes sont sujettes à caution.

En fait, rares sont ceux qui parlent de la conversation comme d'un système tel que défini par Sauvé. Des quatre écrits que nous

avons répertoriés (en didactique des langues Riley 1977 et Coste 1984b; en théorie des communications, Ruben et Kim 1985 et en psychothérapie, Watzlawick, Beavin et Jackson 1972 de l'école de Palo Alto) se dégage surtout la notion d'ensemble de composantes en interdépendance. On retrouve les notions d'interdépendance, d'interaction entre les composantes des systèmes de même qu'entre les systèmes mais encore une fois, la notion de règles, de lois faisant partie de la définition de Sauvé n'est pas présente, ou du moins, pas totalement. En didactique, lorsqu'on parle des relations apprenant-enseignant, il n'est pas question de lois. Pour les linguistes structuralistes, par contre, la langue est bien considérée comme un système, et même un système de systèmes. Les différents systèmes constituant le système qu'est la langue sont gouvernés par des règles (règles de morphosyntaxe, de phonémique). Mais depuis, la conception qu'on se fait de ce que c'est qu'une langue a évolué, comme nous l'avons vu plus haut et nous sommes loin d'avoir établi la «grammaire de l'emploi d'une langue». Chez les psychothérapeutes de l'école de Palo Alto la notion de loi est retenue. Ils parlent de lois régissant la communication familiale. Mais même dans ce cas, l'un des auteurs, Jackson, exclut qu'on puisse parler de lois «*a priori*». Il s'agit plutôt de régularités constatées. De plus, il est difficile de comparer la communication qu'on retrouve dans des groupes stables et durables avec celle mise en oeuvre dans les groupes d'étrangers ou les rencontres de hasard. La famille est un groupe bien délimité, durable, stable, dont on peut étudier l'évolution au cours d'un long cheminement. Dans les conversations qui nous occupent, les durées sont généralement très courtes et les groupes ne sont pas stables. Il s'agit le plus souvent d'échanges rapides entre personnes qui n'entretiennent pas de liens particulièrement étroits ni durables : parmi les quarante-quatre ASÉI-SC examinées ici, seulement onze mettent en scène des interlocuteurs amis ou des membres d'une même famille.

Étant donné les circonstances, nous pouvons difficilement appliquer intégralement la notion de système, telle que définie par Sauvé, à une conversation.

Nous avons relevé au cours de nos lectures, pas moins de 23 termes utilisés soit à la place de «système», soit concurremment avec lui tels que : réalité, réalité donnée, un tout existant dans la réalité, situation (physique ou sociale), phénomène, milieu, circonstances réelles, objet, processus, ensemble d'éléments, ensemble de compo-

santes. Nous avons aussi constaté que le choix qu'on fait dépend surtout du domaine dans lequel on travaille. Nous pensons que lorsque Sauvé choisit de parler de la réalité à modéliser comme un système (tel qu'elle le définit), c'est probablement parce que d'une part elle s'inscrit dans une perspective de technologie éducationnelle très influencée par l'approche systémique, dans laquelle la notion de système est cruciale, et que d'autre part, elle agit en fonction du domaine dans lequel elle travaille. La simulation éducative qu'elle étudie vise à faire acquérir des comportements de bons cyclistes à des enfants alors que dans notre cas il s'agit de faire mieux connaître ou s'approprier des comportements langagiers à des étudiants. Notons aussi que dans les écrits semblent cohabiter deux conceptions du système, une conception qu'on pourrait qualifier de «forte» telle que celle de Sauvé et une conception «faible» telle que celle de Ouellet (1981) qui veut qu'un système soit «un ensemble de composantes interdépendantes en interaction constante» (250).

Nous choisissons donc de parler, au sujet de la situation de communication dans laquelle la conversation se déroule, d'un **ensemble de composantes** dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont inter-reliées. Ce qui est tout à fait compatible avec ce que nous avons trouvé dans les écrits sur la simulation.

Même si nous ne pouvons emprunter tel quel le cadre de Sauvé pour décrire la «réalité», nous pourrons en emprunter certaines parties. En effet, si notre «réalité» nous est apparue comme différente de celle de son exemple, il n'en reste pas moins que ces deux «réalités» ont des points de ressemblance : un ensemble de composantes inter-reliées partage en effet certaines caractéristiques d'un système tel que Sauvé le définit. Certaines parties du cadre servant à rendre compte de cette réalité peuvent donc nous être utiles. De plus, le cadre rendant compte **de la simulation** de cette réalité ou du moins certaines parties de ce cadre, pourront probablement, elles aussi, s'avérer utiles pour autant que nous les adaptions à notre domaine.

– CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEMBLE DE COMPOSANTES QUI CONSTITUE LA «RÉALITÉ» DANS LES ASÉI-SC

On se souviendra que la «réalité» dans le modèle de Sauvé, possède certains attributs : le système réel, défini par sa structure,

son niveau de complexité et le facteur temps. Bien que dans notre cas nous ayons montré qu'il ne s'agit pas d'un véritable système, il serait intéressant de voir dans quelle mesure ces attributs sont partagés par «l'ensemble de composantes inter-reliées» que nous avons mis en lumière.

Les structures d'un système pouvaient être de trois types : physique, social, socio-physique. Dans le cas des conversations qui nous occupent, il ressort clairement des écrits, que les constituants majeurs sont les individus (leurs caractéristiques, leurs représentations, les relations qu'ils entretiennent entre eux et le monde, etc.), les circonstances physiques et psychologiques dans lesquelles se déroulent les conversations ainsi que les échanges langagiers qui ont lieu. On peut donc parler d'un ensemble de composantes socio-physiques pour peu qu'on prenne le terme de «socio» dans son acception la plus large, incluant à la fois les individus, les circonstances psychologiques et les échanges langagiers qu'ils vivent. Si on accepte cette extension de sens, cet attribut est applicable à l'ensemble de composantes qui constitue notre «réalité». En fait, un terme plus approprié serait celui de «structure socio-psycho-physique».

En ce qui concerne l'attribut «temps», nous savons qu'il s'agit ici d'un temps relativement court, facilement identifiable lorsque la «réalité» est médiatisée ou exécutée, mais souvent indéterminé lorsqu'il s'agit d'une «réalité» décrite. Il se mesure en minutes.

Il reste donc à traiter du niveau de complexité. Même si nous parlons d'ensemble de composantes et non de système, la notion de complexité devrait pouvoir s'appliquer. En effet, c'est une notion si importante en simulation qu'elle est incontournable. Elle est d'ailleurs reliée à la notion de simplification qui comme on a pu le voir dans les écrits est au coeur même de la «modélisation». Dans une simulation, on ne reconstitue que certains aspects de la réalité : on simplifie une réalité complexe. Mais comment parler de complexité lorsqu'il est question de conversation. Pour Sauvé, le niveau de complexité varie en fonction du nombre d'éléments et des relations entre les éléments qui composent le système. Dans le cas d'une conversation, on devra aborder le problème en fonction des composantes identifiées plus tôt et des relations entre ces composantes. À première vue, il faut donc tenir compte des éléments sociaux tels que les individus et leurs caractéristiques, des éléments physiques

entrant en jeu ainsi que de la complexité des tâches langagières à accomplir, des types de discours produits et à produire. Nous pouvons dire dès maintenant que la complexité, caractéristique de la «réalité», est une notion qu'il faudra retenir dans notre cadre, tout en l'interprétant en fonction de notre domaine.

2.1.4 CONCLUSION

Dans cette partie de notre travail nous voulions examiner le concept de «réalité», élément important du modèle de Sauvé afin de savoir s'il était applicable à notre domaine. Nous avons défini ce qu'est la «réalité» : une conversation hypothétique ou réelle, décrite, exécutée ou médiatisée, en tout ou en partie, dont les participants se font une représentation. Nous avons ensuite défini ce qu'est une conversation et avons conclu que nous ne pouvions pas la considérer comme un véritable système mais plutôt comme un ensemble de composantes dont nous faisons, avec d'autres, l'hypothèse qu'elles sont inter-reliées. Nous avons identifié les composantes d'une conversation sans pour autant les décrire dans le détail. Nous avons décidé de retenir le concept de réalité comme composante de notre propre cadre conceptuel rendant compte des ASÉI-SC, et nous avons annoncé que la notion de complexité, qui semble un aspect important en simulation, serait abordé après qu'on ait traité dans le détail les composantes de la conversation. Pour conclure cette partie, avant d'interpréter les autres aspects des propositions de Sauvé, nous ferons quelques remarques sur le plan de la terminologie.

Nous avons jusqu'ici utilisé le terme de «réalité» pour parler de l'objet de simulation dans toute ASÉI-SC. Dans d'autres domaines que le nôtre, la place du terme «réalité», on utilise souvent le terme de «*système de référence*» («*the referent system*», par exemple chez Duke et Seidner 1978, 16-17; Guetzkow 1972 a, 695; Greenblat 1988, 14; Schultz et Sullivan 1972, 7). Puisque dans notre cas, la réalité est toujours une conversation, nous l'appellerons donc une conversation. Mais plutôt que de lui accoler l'expression «*de référence*» ou «*qui sert de référence*» (utilisée dans ce sens par Moirand 1985) qui nous paraissent encombrantes, nous préférons avoir recours à l'adjectif «originale», moins encombrant, auquel nous prêterons, dans ce contexte, la même signification. Pour nous, la réalité à simuler, le simulandum, cette conversation qui sert de référence, sera donc la «**conver-**

sation originale» qui pourra être réelle, hypothétique, médiatisée, exécutée ou décrite, en tout ou en partie. Ceci nous amène (voir tableau VII) à modifier quelque peu le tableau VI que nous avons présenté plus haut.

TABLEAU VII

TYPES DE CONVERSATIONS ORIGINALES À SIMULER ET TYPES DE PRÉSENTATION

TYPES DE PRÉSENTATION	TYPES DE CONVERSATIONS		
	Réelle	Hypothétique	Réelle/ Hypothétique
Décrite		√	en partie
Médiatisée	√		en partie
Décrite/Médiatisée	en partie	en partie	√
Décrite/Exécutée	en partie	en partie	√

2.2 *Le modèle de simulation dans les ASÉI-SC*

La simulation est la mise en opération d'un modèle qui représente une certaine réalité. Le modèle, dans une simulation, c'est donc le «simulans», ce par quoi on représente la réalité (qui, elle, est le simulandum). Dans notre cas, pour savoir ce qu'est le modèle, il faut se poser la question suivante : «Par quoi la conversation originale, un échange de propos entre des individus dans certaines circonstances, est-elle représentée?» Et pour contourner l'ambiguïté du terme «représenter» qui signifie aussi bien «figurer, reproduire» et «imaginer, se faire une image de...», tout en évitant le terme «reproduire» trop proche d'«imiter» nous pouvons dire «Par quoi la conversation originale est-elle reconstituée?»

Dans tous les exemples étudiés, le modèle est une conversation, un échange de propos entre les interlocuteurs simulants, se déroulant dans certaines circonstances, les composantes de la situation de communication dans laquelle elle s'inscrit pouvant être identifiées. La simulation de la conversation originale est l'activité par laquelle le modèle est mis en application. Il en est d'ailleurs de même pour les ASÉI-PM, comme on peut le voir dans les analyses que nous menons en parallèle (Annexe 7).

Nous avons vu plus haut que pour Sauvé, le modèle est «*une représentation abstraite ou physique d'un système réel ou hypothé-*

tique dans laquelle les relations entre les composantes sont clairement définies» et qu'il est caractérisé par les cinq variables : le type de modèle, le type d'environnement du modèle, l'apparence du modèle, la proportion d'échelle du modèle, le temps du modèle. Bien que la notion de système s'applique mal à ce qui fait l'objet des ASÉI, comme nous l'avons vu plus haut, nous allons tenter de voir si certaines propositions de Sauvé s'appliqueraient à notre cas.

Type de modèle : En ce qui concerne le type de modèle, puisqu'il est question de conversation et qu'on considère souvent le langage qui la sous-tend comme une représentation symbolique de signifiés, on pourrait penser avoir affaire à des modèles de type symbolique. Mais il n'en est rien. La question du symbolisme se place sur un plan différent. En effet, le modèle symbolique d'une conversation serait sa représentation par des symboles (mots, chiffres, schémas, équations). En ce qui concerne le concept de modèle iconique, il ne peut s'appliquer qu'en partie à une conversation. En fait, il ne peut s'appliquer qu'aux aspects matériels et spatio-temporels de la situation : lieu, moment, présence d'objets (par exemple, téléphone miniature, image, billets de banques de type «Monopoly» ou «Canadian Tire»), nombre de participants, présence de témoins, emplacement et mouvements des participants, canal de communication. Mais pour ce qui est des autres composantes socio-psychologiques, le concept ne peut s'appliquer.

Peut-on parler alors de modèle analogue? Ce dernier est défini comme une représentation concrète du phénomène à simuler qui sans avoir l'apparence exacte du système en garde les caractéristiques principales. Les éléments et les relations entre ces éléments ne sont pas identiques mais similaires. Il est clair que dans chacun des exemples étudiés plus haut des individus réels sont mis en présence et échangent des propos dans un lieu concret, et bien que tous les élements d'une authentique conversation ne sont probablement pas représentés, des éléments importants de la conversation y sont présents.

Si c'est le critère de «similitude» qui définit les modèles analogues en s'opposant à celui d'«identité» caractéristique des modèles iconiques, il semble bien que pour des conversations simulées, il s'agit de modèles en grande partie analogues, et parfois en partie iconiques (pour ce qui est des aspects tels que les cadres spatio-temporel et matériel). Le degré d'analogie pouvant évidemment

varier d'un modèle à un autre. On devra en effet se poser les questions suivantes : la conversation produite en simulation ressemble-t-elle presque à la conversation réelle ou ne fait-elle qu'en garder les principales caractéristiques? Quel degré de similitude existe-t-il entre les éléments constitutifs de ces conversations et les relations de ces éléments entre eux? Cette notion de type de modèle nous semble d'ailleurs intimement liée à la notion d'apparence du modèle et la simplification, une des propriétés de la simulation.

Type d'environnement : Il s'agit des circonstances dans lesquelles le modèle est mis en opération. Il peut être opérationnel, de laboratoire ou sur ordinateur. Il est difficile d'en parler de façon générale. Pour en déterminer le type, chaque cas doit être étudié en particulier car pour simuler la même conversation originale, on pourrait avoir recours à des modèles de simulation différents, et donc, d'environnements différents. Si on examine une fois de plus les ASÉI-SC étudiées plus tôt, on s'aperçoit qu'on peut dire d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de modèles sur ordinateur. On peut dire aussi que dans toutes les activités répertoriées, les éléments les plus essentiels à la conduite d'une conversation sont présents (deux individus en interaction), et que de nombreux éléments de la réalité ne sont pas présents, et ce, à des degrés divers selon les activités. Parfois certains éléments sont totalement recréés (par exemple lorsqu'on est censé se trouver dans un magasin alors qu'on est dans une classe). On pourrait penser à première vue qu'il s'agit là de modèles dont l'environnement est recréé en laboratoire (la salle de classe). Mais à bien y réfléchir, ce n'est pas le cas. Le modèle de laboratoire relève du «simulateur» : des éléments essentiels de la réalité sont reconstruits artificiellement en laboratoire (par exemple, un simulateur de conduite d'auto dans lequel on dispose d'un siège, de pédales, d'un volant, et où un paysage est projeté sur un écran). Transposé dans notre domaine, un tel modèle, serait par exemple une «conversation» tenue au laboratoire de langue ou ailleurs entre un apprenant et un magnétophone, comme cela se passe dans les exercices de laboratoire qui font partie de nombreux cours de langue. Dans ce cas, un des deux éléments les plus essentiels, les individus, est remplacé par une voix enregistrée, et les échanges verbaux produits ne constituent pas une conversation au sens où nous l'avons définie plus haut. En fait, tous les cas étudiés ici relèvent probablement de modèles opérationnels. Sauvé explique que le modèle opérationnel est censé être composé d'éléments tirés de la réalité mais peut contenir quelques éléments artificiels (comme par exemple les têtes de mannequin reproduisant dans les détails une tête

humaine sur lesquelles les apprenants s'entraînent à réaliser des radiographies dentaires dans un véritable bureau de dentiste). Cependant, selon nous, «opérationnel» signifie plus que cela. Un modèle opérationnel est un modèle qui, bien qu'il soit une simplification de la réalité, permet de réaliser des opérations. Et pas n'importe quelles opérations sur n'importe quel objet. Il permet de réaliser des opérations directement reliées à l'objet de simulation. Par exemple, prendre des radiographies dentaires ou, dans notre domaine, **tenir des conversations**. On serait donc tenté de penser que pour toutes les ASÉI il s'agit bien d'un environnement de type opérationnel, puisqu'on est censé y tenir des conversations. Mais est-ce bien toujours le cas? Les apparences peuvent être trompeuses. Les conversations produites sont-elles toujours de véritables conversations? L'analyse que nous faisons des conversations produites au moyen d'ASÉI-PM (Annexe 7) montre clairement que certains types d'activités ne produisent en fait que la «coquille» de la conversation originale, ses manifestations extérieures, sans pour autant **mettre en opération** des composantes de cette conversation. C'est le cas des activités impliquant la lecture d'un dialogue par les simulants ainsi que celles où les simulants mémorisent un texte pour le jouer, pratique assez courante dans le milieu de l'enseignement et souvent mentionnée dans les écrits. Nous savons, de notre propre expérience d'enseignement que souvent, lors des premières simulations faites en début d'année scolaire, malgré les recommandations du professeur, les étudiants écrivent un dialogue complet et le mémorisent avant l'activité de simulation. C'est souvent le cas des étudiants qui ont le plus de difficultés avec la matière, et surtout lorsqu'il se passe un ou deux jours entre la période de préparation et le moment de l'exécution de la simulation, ce qui est le cas lors des activités d'évaluation telles que les ASÉI-SC 1.7b., 3.6, 12.5. Ces activités suivent plusieurs autres activités faites sur le même thème et en sont, en quelque sorte, l'aboutissement. La conversation produite alors possède la plupart du temps les caractéristiques de l'écrit oralisé, et la communication qui s'établit entre les interlocuteurs est souvent de type biunidirectionnelle plutôt que bidirectionnelle. C'est-à-dire que chaque protagoniste, n'ayant mémorisé que sa partie, suit le cours de son texte sans tenir compte de ce que dit l'autre à tel point que lorsque l'un «saute» une réplique, l'autre continue parfois sans s'en apercevoir. Nous avons même remarqué à plusieurs reprises, que chaque étudiant n'avait recopié, pour les mémoriser, que les répliques qui le concernaient. Ces d'activités ne produisent donc que des «quasi-conversations». Elles sont basées sur l'**imitation, la reproduction**.

Par contre, dès qu'on demande de simuler une conversation présentée auparavant en y apportant des changements, il ne s'agit plus d'une simple reproduction. Il y a début d'investissement des individus dans le processus de la conversation, début de **création**. Il y a déjà mise en opération, même à un faible degré, des composantes de la conversation. On peut alors parler de modèle opérationnel. Il est clair cependant qu'à l'intérieur même du type «modèle opérationnel» la mise en opération des composantes d'une conversation peut se faire à des degrés divers. Les simulations seront donc plus ou moins imitatives, et plus ou moins créatives.

Nos vues exprimées ici s'accordent d'ailleurs avec la position d'auteurs tels que Oxford et Crookall (1990), Ruben et Lederman (1990), pour qui les simulations éducatives sont non seulement des représentations simplifiées de la réalité mais aussi des «*réalités opérationnelles*», la fonction «représentation» de la simulation n'étant qu'une de ses caractéristiques. Dans la première perspective, la simulation peut n'être que la reproduction d'un phénomène et être surtout basée sur l'imitation. C'est ce qui se passe dans le cas des simulations dont le modèle est peu opérationnel et où les participants «collent» à une réalité à simuler. Dans la deuxième perspective, on considère la simulation comme une activité créative. Son déroulement dynamique lui confère une réalité qui lui est propre, ne collant pas à une réalité à simuler. Jones (1980, 1982) le représentant le plus «militant» de cette deuxième perspective, en est même venu à proposer de supprimer le terme de simulation qui, selon lui, met trop de l'avant la fonction «représentation» de l'activité et de le remplacer par le terme de «realsit» (Jones 1980) qui souligne davantage l'autre fonction de la simulation. Dans ses écrits subséquents il n'a cependant plus utilisé ce terme et Stevens (1986) est à notre connaissance le seul auteur qui l'ait réemployé.

Les deux optiques ne sont pas mutuellement exclusives. Toute simulation semble bien contenir, à des degrés divers, les deux aspects identifiés. Les ASÉI mettent en jeu les composantes essentielles de la communication humaine (des interactants échangeant des propos dans certains buts et dans certaines circonstances). Lorsque ces composantes sont véritablement mises en opération, les ASÉI se dotent d'une réalité «autonome» et les participants contribuent à créer cette réalité.

L'aspect création apparaît d'ailleurs comme un aspect important des ASÉI. Il est étroitement relié au fait que l'activité

implique la prise en main par l'apprenant de la **construction** d'une plus ou moins grande partie de la réalité. Ainsi, nos premières analyses des ASÉI-SC ont montré que dans de nombreuses simulations (par exemple ASÉI-SC 4, 7.2.), on ne donne aux simulants qu'une partie des informations nécessaires à l'évocation de la conversation originale, et qu'on leur demande de définir eux-mêmes certains des éléments de la réalité en faisant appel à leur imagination. Comme on peut le voir sur les tableaux III à V, cinquante-deux éléments de tous ordres sont spécifiés comme devant être définis par les étudiants (ils sont marqués du signe [+]). Ces éléments à définir sont répartis sur 13 activités différentes parmi les 44 ASÉI-SC répertoriées. Parmi ces 13 activités, il y en a qui contiennent un grand nombre d'éléments à définir, (par exemple, 3.5, 12.3), et d'autres qui en contiennent moins. Par ailleurs, un certain nombre d'éléments manquent mais qu'on ne demande pas aux étudiants de les définir. La plupart du temps cependant, ceux-ci pourraient le faire s'ils le désiraient. Par exemple, dans l'ASÉI-SC 1.1, on ne donne aucun élément de type psychologique, on ne mentionne pas le lieu, ni les objets présents, on ne demande pas non plus aux étudiants de les définir bien que rien n'empêcherait qu'ils le fassent, puisque la plupart des ASÉI-SC accordent un temps de préparation plus ou moins long aux simulants. C'est aussi le cas pour la plupart des activités où les traits de caractères ne sont ni donnés, ni indiqués comme à définir (une vingtaine d'ASÉI-SC dont 2.2, 7.2). Notons que ceci ne s'applique pas aux ASÉI-SC dans lesquelles la conversation à simuler est médiatisée ou exécutée. Dans ces cas, les éléments non donnés sur fiche font partie de la conversation présentée et sont censés être mis en lumière au cours de l'exploitation pédagogique qui précède toujours l'exécution et qui tient lieu de préparation.

Notons que notre analyse détaillée de deux conversations produites en simulation qu'on trouvera en annexe (Annexe 7) sous l'article «La création dans les ASÉI-PM» met en lumière les marques concrètes de la dimension «création» dans des activités où des éléments non imposés sont introduits par les simulants eux-mêmes au cours de la simulation.

Toutes ces considérations permettent de tirer les deux conclusions qui suivent.

a) On peut distinguer au moins les quatre types d'activités suivants :

– les activités au cours desquelles on demande aux simulants de **tenir** des conversations à partir d'indications plus ou moins détaillées en les créant, en les réalisant au moment même de l'activité avec un temps de préparation plus ou moins long,

– celles au cours desquelles les simulants **reconstruisent**, en les «jouant», et en y apportant des changements, des conversations qu'ils ont rédigées, lues ou écoutées auparavant,

– celles au cours desquelles les simulants **reproduisent**, en les «jouant», des conversations qu'ils ont rédigées ou lues et totalement mémorisées,

– et enfin celles au cours desquelles les simulants «**jouent**» des conversations écrites en lisant un texte.

Les deux derniers types d'activités impliquant la mémorisation intégrale ou la simple lecture, même expressive, sont bien différentes des autres. Le modèle de simulation employé n'est pas de type opérationnel. Il ne permet pas de faire tenir de véritables conversations par les simulants.

b) Parmi les simulations construites sur des modèles de type opérationnels, le faire semblant débouche toujours sur la création. Les dimensions «représentation» et «création» sont toutes deux présentes, chacune à des degrés divers.

On trouvera dans le tableau ci-dessous une mise en relation des types d'exécution d'une conversation selon les critères de création ou de reproduction et des types de points de départ de la simulation.

TABLEAU VIII

TYPES D'EXÉCUTION D'UNE CONVERSATION ET TYPES DE POINTS DE DÉPART				
CONVERSATION...		...à partir...	...d'indications plus ou moins détaillées	...d'un dialogue oral ou écrit créé par
				les simulants / d'autres
à créer	à tenir...		√	
	à reconstruire sans mémorisation...			√ / √
à reproduire après mémorisation...				√ / √
à lire...				√ / √

Comme d'autres, nous nommerons «***dramatisation***» les simulations exécutées à partir d'un texte. Mais nous irons plus loin. Si pour nous la présence ou l'absence de texte est le critère typologique principal qui distingue la dramatisation des autres types de simulation, d'autres critères identifiés au cours de nos observations nous permettent de distinguer trois types de dramatisations. Celles au cours desquelles les simulants «**jouent**» des conversations écrites en lisant de façon expressive un texte rédigé par d'autres ou par eux que nous nommons les **lectures dramatiques**, celles au cours desquelles les simulants **reproduisent**, en les «jouant », des conversations rédigées par d'autres ou par eux, qu'ils ont totalement mémorisées, et qu'on peut appeler les **dramatisations mémorisées**, et enfin, celles au cours desquelles les simulants **reconstruisent**, avec des variations, en les «jouant », des conversations qu'ils ont rédigées, lues ou écoutées auparavant, que nous nommons les **dramatisations avec variations**.

Les trois critères distinctifs retenus sont donc la présence de lecture, la présence de mémorisation, l'absence de mémorisation assortie d'apports de variations au texte d'origine.

Nous consignons ceci dans le tableau suivant :

TABLEAU IX

TYPES DE DRAMATISATIONS		
simulation d'un dialogue oral ou écrit créé par les auteurs d'un matériel, les concepteurs d'un cours, des personnes-ressources, l'enseignant, les simulants eux-mêmes ou d'autres participants.		
DRAMATISATION IMITATIVE		DRAMATISATION CRÉATIVE
LECTURE DRAMATIQUE	DRAMATISATION MÉMORISÉE	DRAMATISATION AVEC VARIATION
lecture expressive d'un texte écrit	conversation reproduite après mémorisation	conversation reconstruite sans mémorisation, avec variation
S [+T +L -M -V]	S [+T -L +M -V]	S [+T -L -M +V]
Légende : S= Simulation	T = Texte L= Lecture	M = Mémorisation V = Variati

La **dramatisation** peut donc être définie brièvement comme ***la simulation d'une conversation à partir d'un texte*** et de façon plus détaillée comme ***la simulation d'un dialogue oral ou écrit créé au préalable par les auteurs d'un matériel, les concepteurs d'un cours, des personnes-ressources, l'enseignant, les simulants eux-mêmes ou d'autres étudiants, les***

dialogues pouvant être lus de façon expressive, reproduits après mémorisation, ou reconstruits sans mémorisation avec apports de variations. On distingue ainsi les lectures dramatiques, les dramatisations mémorisées, les dramatisations avec variations.

Pour terminer cette réflexion, soulignons que pour qu'il y ait dramatisation, il faut encore que la conversation à simuler par les participants soit bien celle qui leur a été présentée sous forme de texte oral ou écrit ou qu'ils ont eux-mêmes rédigée. Sont exclues les ASÉI dans lesquelles on demande aux participants de **continuer** la conversation présentée en **inventant une suite**. C'est le cas des ASEI-SC 11 et 12.2.

Nous pouvons donc retenir la distinction entre différents types de modèle en fonction de l'environnement car elle paraît s'appliquer à notre domaine. Mais au-delà de cette distinction, la notion même d'environnement présente pour nous un intérêt particulier. Elle met en lumière certaines composantes d'une ASÉI-SC qui nous paraissent essentielles, telles que celles que nous abordons ci-dessous.

– LE CADRE PÉDAGOGIQUE, CADRE DE MISE EN APPLICATION DU MODÈLE :

Le modèle de simulation, c'est-à-dire la façon dont on représente la réalité fait partie intégrante d'un ensemble plus vaste qu'on pourrait appeler le **cadre de mise en application** du modèle ou plus simplement le **cadre pédagogique**, constitué de l'ensemble des données situationnelles de l'activité pédagogique qu'est chaque ASÉI-SC.

Penchons-nous quelques instants sur l'ensemble des données qu'on peut recueillir sur les ASÉI-SC étudiées plus tôt.

On est renseigné sur les points suivants :

a) **LES CAS À SIMULER :**

– la forme sous laquelle ils sont présentés (comment la conversation originale est évoquée : décrite, médiatisée, exécutée en tout ou en partie),

– leur contenu (par exemple : texte oral ou description de certaines composantes de la situation de communi-

cation dans laquelle s'insère la conversation), et le type de répartition des informations sur le contenu entre les participants (Présence ou absence d'**écart d'information** : réalité multiforme ou non).

b) **COMMENT ON PRÉVOIT FAIRE SIMULER LA CONVERSATION ORIGINALE** :

– correspondance : différences et ressemblances entre les composantes de la conversation originale et celles de la conversation simulée, par exemple, les conditions socio-psychologiques et spatio-temporelles se ressemblent-elles? Ces différences peuvent être le plus souvent inférées : on demande aux étudiants de jouer des rôles proches de leur vécu ou d'autres plus éloignés, par exemple policier (ASÉI-SC 9, 10, ...), cartomancien (8), gérant de dépanneur (3), personne âgée (10.1), enfant (10.1),

– présence ou non d'observateurs (les étudiants travaillent parfois tous ensemble en groupes de deux et jouent parfois devant le reste de la classe),

– emplacement, mouvements des simulants,

– présence d'objets qu'on pourrait qualifier d'«accessoires» (une vingtaine d'ASÉI-SC , dont 1.2 , 3.3, 7.1).

On est aussi renseigné sur des points moins directement reliés aux composantes de la conversation à simuler ou simulée, qu'on pourrait qualifier de **procédés d'exécution de la simulation** :

c) **DÉROULEMENT GÉNÉRAL DE L'ACTIVITÉ** :

– mode de regroupement des étudiants
– différentes phases de l'activité
– présence ou non (et durée) d'une période de préparation
– résence d'une suite à la simulation de l'échange (par exemple, réflexion sur la pratique),

d) **BASE VOLONTAIRE OU NON** sur laquelle se fait l'activité,

e) **DEGRÉ DE CONTRAINTE** dans l'exercice (scénario plus ou moins précis, énoncés spécifiques à utiliser, etc. Voir nos tableaux étudiés précédemment),

f) **NORME IMPLICITE OU EXPLICITE** (enjeu de l'activité : notée ou non),

g) **CONSIGNES DIVERSES** (ne pas écrire de dialogue, recommencer en changeant de rôle, etc.),

h) **INTERVENTION DU PROFESSEUR** au cours de l'exécution (dans les exemples 1.4, 1.5, 1.6, le professeur intervient pour modifier le cours de l'action en cours d'exécution),

i) **DEGRÉ D'INVESTISSEMENT, DE CRÉATION** attendu de la part des apprenants (dans nos tableaux le symbole [+], signifiant «mentionné» comme à définir par les étudiants, apparaît 52 fois, réparties dans 13 activités différentes).

De ces procédés d'exécution on peut inférer aisément les **rôles** qu'on s'attend à ce que les étudiants et l'enseignant jouent dans chacune des phases des ASÉI-SC en tant qu'activité pédagogique. Pour éviter les confusions dans ce travail où le terme de rôle sera souvent employé accompagné d'un adjectif qualificatif, nous nommerons ces rôles «les rôles pédagogiques», en prenant le terme de rôle dans son sens le plus général : «*fonction assignée à quelqu'un; comportement qu'il est convenu d'attendre de cette personne*» (Legendre 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*), en lui accolant le qualificatif de «pédagogique» car la conduite de ces rôles se déroule au cours d'une activité pédagogique. Les rôles pédagogiques sont donc les fonctions assignées aux participants, les comportements qu'on attend d'eux dans une activité pédagogique.

j) On a de plus des renseignements sur les **PARTICIPANTS** et sur les **CONDITIONS SPATIO-TEMPORELLES** dans lesquels se déroulent les ASÉI-SC : les simulants sont des étudiants de niveau intermédiaire, inscrits dans un cours de langue seconde, encadrés par un professeur, la simulation se déroule dans tous les cas sauf un en salle de classe, en présence d'un professeur, dans une institution scolaire connue. Dans un cas, l'ASÉI-SC 14.5, il s'agit d'une activité de simulation hors institution qu'on pourrait qualifier d'activité de simulation «*in vivo*» au cours de laquelle chaque étudiant appelle un numéro relevé dans les petites annonces d'un journal et prétend vouloir obtenir des renseignements au sujet d'un objet à vendre. Les activités se déroulent à un certain moment et ont une certaine durée.

k) Enfin, on a des informations sur le **BUT PÉDAGOGIQUE DE L'ACTIVITÉ, LA PLACE DE L'ACTIVITÉ PARMI LES AUTRES** (ceci n'est pas indiqué toujours clairement mais la plupart du temps inférable).

Ces données constituant le cadre pédagogique peuvent être regroupées en cinq catégories. Il y a

- celles qui relèvent de la réalité à simuler (a),
- celles qui relèvent directement du modèle de simulation (b),
- celles qui relèvent de ce que nous avons appelé les procédés d'exécution de la simulation (c-i) et englobant des aspects aussi variés que la structuration en phases de la simulation, la nature de chacune de ces phases (c), la part de contrôle et de soutien exercé par le professeur sur et auprès de l'étudiant et la part d'investissement, de création attendu de l'étudiant (d-i) d'où on peut aisément inférer les rôles pédagogiques attendus du professeur et des étudiants au cours de l'activité,
- celles qui portent sur le cadre spatio-temporel dans lequel se déroulent les ASÉI-SC : participants, lieux institutionnels, physiques, temps (j),
- et enfin celles portant sur les buts et places des activités (k).

Ces regroupements pourraient laisser penser que le modèle se distingue de façon très nette des autres composantes du cadre pédagogique. Ce n'est pas le cas. Le modèle est difficilement isolable de son cadre d'application, certaines composantes de l'un pouvant être influencées par les composantes de l'autre. Il faut dire que dans le cas qui nous occupe, la nature même de l'objet de simulation joue un rôle important, comme nous allons l'expliquer.

Ce qui fait la spécificité d'une ASÉI-SC par rapport à la simulation d'autres phénomènes c'est que simulandum et simulans sont tous deux une conversation. Ils relèvent donc de la communication humaine. Mais il se trouve que la communication humaine est en même temps l'un des principaux instruments utilisés dans la situation pédagogique incluse dans l'activité de simulation.

Nous pouvons dire que dans une simulation en salle de classe, des individus (enseignant, étudiants tour à tour

simulants et observateurs) sont réunis dans un espace donné, à un moment donné, pendant un certain temps, pour atteindre des buts : faire apprendre ou apprendre un certain nombre de comportements langagiers (une partie de l'objet d'étude : la langue et la culture dans laquelle elle s'insère). Ces individus sont placés dans ce qu'on peut appeler une **situation pédagogique**. Cette conception de la situation pédagogique très proche de ce que Cicurel (1988) nomme la «*situation didactique*», diffère quelque peu de celle de Legendre (1988) qui situe ses réflexions à un niveau d'abstraction plus élevé et qui donne au terme un sens beaucoup plus large, dépassant le cadre étroit de la salle de classe et d'une activité pédagogique particulière. Notre conception est par ailleurs plus large que celle de Paret, Thérien et Lévesque (1987) qui apparemment, utilisent le terme pour recouvrir les seules interactions enseignant-apprenant dans une activité pédagogique donnée.

Au cours d'une ASÉI-SC, dans un même lieu, au même moment, on demande à des étudiants de passer d'un «je» réel à un «je» projeté en fonction d'un «je» visé.

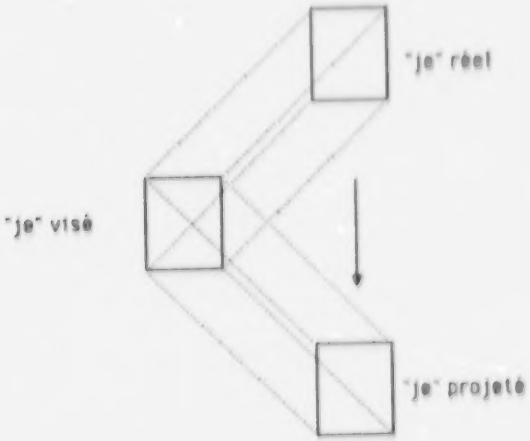


Figure 3: **Passage du «je» réel au «je» projeté**

Les étudiants simulants doivent vivre **à la fois** deux situations de communication. La situation pédagogique et la conversation

simulée. Ils sont d'abord dans la vie courante des individus faisant partie d'une société donnée, possédant une identité, une histoire, entretenant entre eux un certain type de relations, qui sont réunis avec des pairs et un enseignant, dans une salle de classe d'une institution donnée, dans des conditions spatio-temporelles et psychologiques particulières, dans un but d'apprentissage (le «je» réel). Ils sont aussi des individus tenant des propos dans un but particulier dans la conversation simulée (le «je» projeté). Ils sont des partenaires interactants ancrés **à la fois** dans l'ici et maintenant de la situation de communication dans laquelle s'insère la conversation simulée et dans l'ici et maintenant de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique. Cette dernière, dans un enseignement de la langue de type communicatif basé sur l'interaction, peut en effet être considérée comme comprenant une situation de communication : des individus y échangent des propos dans certaines circonstances dans un but pédagogique particulier.

Les composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique se superposent à celles de la situation de communication où s'inscrit la conversation simulée et peuvent influencer les discours produits par les participants. Ainsi les buts réels sont les buts de l'activité pédagogique (apprendre tel aspect de la langue). Les composantes sociales et psychologiques, le cadre matériel et spatio-temporel de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique entrent en jeu, ainsi que les conventions sociales en vigueur dans la mini-communauté culturelle du groupe-classe qui régissent les interactions entre les partenaires de la situation pédagogique (relations élèves/élèves, élèves/professeur).

Dans une ASÉI-SC il y a donc superposition, ou mieux, enchevêtrement des composantes de chaque situation de communication et les discours des interactants-simulants peuvent en porter les marques comme le laisse supposer l'hypothèse courante. La figure 4 de la page suivante illustre ce que nous venons d'expliquer. La conversation simulée dont les composantes situationnelles apparaissent en italiques est la résultante de la conjonction de la représentation que chacun des simulants se fait de la conversation originale à simuler et certaines des composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique.

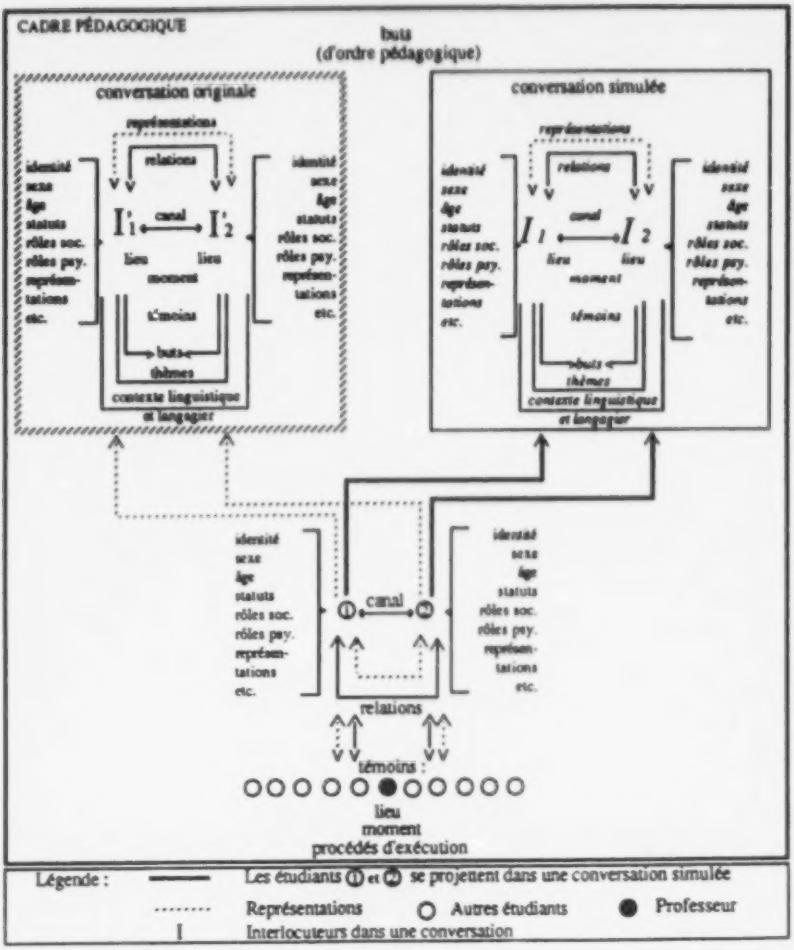


Figure 4: **Structure générale d'une activité de simulation d'échanges interpersonnels en salle de classe**

Nous aimerions nous arrêter avant d'aller plus loin sur une des composantes du cadre pédagogique qui nous paraît revêtir une certaine importance, les **buts des activités pédagogiques** que sont les ASÉI-SC.

Si on examine de près les activités, un élément apparaît, parfois de façon explicite, parfois en filigrane : le but des activités. On sait quelle place occupe une activité dans la démarche pédagogique générale d'un module, après quelle activité et avant quelle activité elle est réalisée. On peut en déduire ainsi quel rôle joue chaque activité dans la démarche, quel est son but pédagogique.

On peut identifier ainsi (voir tableau page suivante) :

– des activités d'introduction à un thème traité dans un module qui semblent appartenir à une phase de **sensibilisation ou d'introduction** à un thème. Celles-ci apparaissent au tout début d'une série d'activités. Les étudiants y sont mis en situation après un court temps de réflexion. Ces ASÉI-SC relèvent de la «*technique du plongeon*» (Pérez 1988) qui consistent à faire faire à des simulants quelque chose qu'ils ne sont pas censés savoir faire. Il s'agit de déstabiliser quelque peu l'apprenant tout en lui apportant un soutien ou en suscitant l'aide des autres apprenants pour trouver des solutions aux difficultés d'expression qui ne manquent pas de surgir. On évite l'échec total pour ne pas produire l'effet opposé à celui désiré (Voir aussi Mucchielli 1983, 106-107). Utilisée dans des buts de sensibilisation à un thème, de prise de conscience de besoins d'apprentissage, de développement de ce qu'on appelle parfois la compétence stratégique, cette technique est peu répandue peut-être à cause des dangers qu'elle présente mais peut rendre certains services à l'enseignant averti. Les ASÉI-SC 1.1, 3.1, 12.1, par exemple, sont de ce type. Elles ont la fonction de sensibilisation, de mise en situation, servant d'introduction à un module. Par «mise en situation», nous entendons, comme Marchand (1989), «*une activité pédagogique préliminaire à l'étude d'un thème et qui a pour objectif de déclencher l'attention des apprenants*». Pour nous, il ne s'agit pas d'un simple thème, mais bien de l'étude d'une situation de communication et des moyens d'expression nécessaires à sa simulation,

– des activités qu'on pourrait appeler **activités de réemploi** dans lesquelles les participants simulent une conversation médiatisée ou exécutée devant eux en y apportant parfois des changements. On demande simplement aux étudiants de réutiliser les éléments présentés en tout ou en partie,

– des activités dont le rôle n'est pas précisé mais qui de toute évidence sont des activités **d'appropriation** ou d'**application**. Soit les

étudiants doivent y simuler des conversations portant sur le même thème mais comportant certaines différences situationnelles, soit ils doivent créer et jouer des situations sur le même thème en appliquant les contenus découverts et traités précédemment,

– des activités d'**évaluation** par l'enseignant, au cours desquelles les étudiants «jouent la situation» qu'ils ont créée plus tôt et sont notés,

– des activités d'**application dans le milieu**, «*in vivo*», qu'on pourrait considérer aussi comme des activités d'**auto-évaluation**. Il n'y a qu'une seule activité de ce type, au cours de laquelle les étudiants appliquent dans le milieu leur savoir-faire et vérifient par là même leur compétence. Cette technique connue est souvent utilisée dans les cours de français pour immigrants (dans les COFI) et dans la formation en langue des adultes, en particulier au Collège Vanier. Les apprenants sont par exemple emmenés par le formateur près d'une station de métro et travaillent «*in vivo*» et «*in situ*» le thème «Demander son chemin».

TABLEAU X

BUTS PÉDAGOGIQUES DES ASÉI-SC ÉTUDIÉES

SENSIBILISATION /INTRODUCTION	RÉEMPLOI ± MODIFICATIONS	APPROPRIATION / APPLICATION	ÉVALUATION EN CLASSE	APPLICATION/AUTO-ÉVALUATION *in vivo*
1.1	1.2	1.3 à 1.7a*	1.7b*	
	2.1	2.2		
3.1a*		3.1b*, 3.2 à 3.5	3.6	
		4		
		5		
	6.1 et 6.2	6.3		
	7.1	7.2 et 7.3		
		8		
		9		
		10.1a* et 10.2	10.1b*	
	11			
12.1	12.2 et 12.4	12.3	12.5	
13.1	13.2 à 13.4.3	13.5		
14.1	14.2	14.3		14.4

* LES ASÉI-SC 1.7 et 10.1 comprennent deux parties, d'abord la création d'une situation par les étudiants et dans un deuxième temps l'évaluation de leur performance par le professeur.
L'ASÉI-SC 3.1 comprend aussi deux parties distinctes, une sensibilisation, une application.

Il faut noter aussi que les ASÉI-SC répertoriées ici sont utilisées de trois façons. Ou bien elles font partie d'une série de plusieurs ASÉI-SC, au sein d'unités pédago giques axées principalement sur le recours à la simulation (séries 1, 3, 12, 13, 14). Ou bien, à l'opposé, elles sont utilisées de façon ponctuelle à l'intérieur

d'unités pédagogiques axées sur d'autres types d'activités (C'est le cas des ASÉI-SC 8, 9, 11). Entre ces deux extrêmes, il y a les cas où on recourt à quelques ASÉI parmi d'autres activités pédagogiques (C'est le cas de toutes les autres ASÉI-SC).

En conclusion, nous dirons que l'élément «but» pédagogique de l'activité, «rôle» dans la démarche, nous apparaît une composante essentielle d'une ASÉI-SC. Il est partie intégrante du cadre pédagogique dans lequel le modèle est opérationnalisé.

L'apparence du modèle : L'apparence du modèle peut être de trois types : isomorphique, simplifiée ou modifiée, selon le degré de réalisme dans la représentation qu'on fait de la réalité. Dans notre domaine, il s'agira donc du degré de réalisme avec lequel on représente la conversation originale. Dans les exemples donnés par Sauvé, il s'agissait des caractéristiques visuelles, sonores et fonctionnelles d'un objet (un téléphone jouet). Dans le cas d'une conversation, il s'agira des caractéristiques des différentes composantes de la conversation, que nous n'avons pas encore étudiées en détail. On peut prévoir qu'étant donné la nature complexe d'une conversation, qu'il ne sera pas facile d'établir les limites entre les trois types d'apparence. Néanmoins, pour l'instant, rien ne semble interdire l'application à notre domaine de la notion d'apparence et de degré de réalisme. Ces notions nous semblent d'ailleurs très liées à la notion de correspondance que nous avons abordée plus haut au sujet du type de modèle et dont nous reparlerons.

Proportion d'échelle : Il nous paraît difficile d'appliquer à une conversation la notion d'échelle. Cependant, certains éléments situationnels tels que les lieux et les objets présents pourraient très bien être de grandeur réelle, reproduits à l'échelle, ou sans rapport à l'échelle, par exemple, les appareils de téléphones qui sont utilisés dans de nombreuses situations, l'argent et les articles, dans les transactions d'achat. Cet aspect semble lui aussi lié à la notion de correspondance.

Temps du modèle : Bien qu'aucune indication précise ne soit donnée à ce sujet, il nous semble qu'une conversation se passera en général en temps réel. Dans certains cas cependant, il pourrait très bien être accéléré. En effet, dans l'ASÉI-SC 6.2 il est question de l'achat d'un vêtement précédé d'un essayage. Si les étudiants manipulent vraiment des vêtements et les essayent le temps sera réel. Si

par contre il font semblant de les essayer, le temps sera accéléré. De même, au cours d'activités d'application, rien n'empêcherait des étudiants de créer une conversation au cours de laquelle, à un certain moment une ellipse serait ménagée. On annoncerait par exemple «Une heure plus tard» pour indiquer qu'une heure s'est écoulée. En ce qui concerne le temps ralenti, c'est une notion qui ne nous paraît pas très productive, bien qu'il soit toujours possible de tenir une conversation dans un rythme délibérément ralenti.

Comme nous avons pu le voir, la notion de modèle est applicable à notre domaine et même si la «réalité» à simuler n'est pas un véritable système, certaines des caractéristiques du modèle identifiées par Sauvé peuvent être retenues.

Nous pouvons dire que pour nous, dans une ASÉI-SC, **le modèle, c'est la reconstitution à des degrés divers, d'une représentation du réel**.

2.3 *La «simplification» dans les ASÉI-SC*

La simplification, c'est l'action de ne retenir que les composantes essentielles du phénomène à simuler et de les représenter de façon plus ou moins précise, selon un plus ou moins grand degré de fidélité de simulation. La fidélité de simulation appelée aussi correspondance, c'est le degré auquel les éléments inclus dans le modèle reproduisent les aspects essentiels du système à simuler. Ce qui ressort clairement de la plupart des écrits, c'est que par définition, il n'y a pas de simulation sans simplification, et donc, il n'y a pas de modèle de simulation qui soit aussi complexe que la réalité qu'il doit simuler. La simplification de la réalité est au coeur même de la modélisation d'un phénomène. De par le fait même qu'elle implique modélisation, la simulation fait l'économie d'un certain nombre des éléments d'une réalité, ou alors, elle n'est pas simulation. Pour toutes ces raisons, contrairement à Sauvé, nous considérons la simplification non comme une propriété essentielle de la simulation, mais comme un des attributs du modèle, et nous la relions au concept de type de modèle ainsi qu'à ceux d'apparence et d'échelle, c'est-à-dire à tout ce qui marque la distance entre la réalité à simuler et le modèle.

Dans le cas qui nous occupe, sans même avoir analysé en détail les composantes d'une conversation, en nous basant simple-

ment sur l'étude des ASÉI que nous avons faite plus haut et sur ce que nous savons des conditions générales dans lesquelles se déroulent les ASÉI en salle de classe, nous pouvons dire que certaines composantes des conversations originales ne sont pas présentes dans la simulation qu'on en fait. Pour toutes les ASÉI, les buts sont différents, le véritable enjeu de la communication étant remplacé par un enjeu pédagogique. Pour la plupart des conversations évoquées, d'autres éléments tels que le lieu, les objets manipulés, l'identité des étudiants simulants, leur situation dans l'espace, l'histoire des individus, les sentiments ressentis, ne correspondent pas toujours à ceux de la conversation originale. Par exemple, on est dans une salle de classe au lieu d'être dans un magasin, on «se téléphone» sans téléphone, en se plaçant dos-à-dos, un étudiant doit jouer le rôle du père ou de la mère de son interlocuteur, des étudiants qui se connaissent doivent jouer le rôle de parfaits inconnus ou alors jouer le rôle de personnes ayant un passé commun, le sentiment d'«urgence», présent dans certaines conversations originales, n'existe pas réellement dans la salle de classe, il faut le feindre. Ces aspects sont ceux qui sont les plus apparents, mais on peut s'attendre à en découvrir d'autres lorsque nous aurons fait une étude plus poussée des composantes d'une conversation. Et s'il est vrai que les composantes d'une conversation peuvent avoir un certain effet sur le choix des stratégies d'interactions et sur le choix des énoncés par les interlocuteurs, on peut s'attendre aussi à ce qu'il y ait simplification sur le plan langagier. Cicurel (1988, 1990) a découvert dans ses études que les discours produits en simulation sont généralement plus «*pauvres*» que ceux produits en situation de communication authentique (voir aussi Moirand 1985). On y a souvent recours aux stéréotypes culturels, qui sont en fait un type de simplification, on est distrait, on écoute mal l'autre, surtout dans les longues ASÉI, et sous une personnalité d'emprunt, on «*simplifie*» parce qu'on veut «*remplir*» à tout prix le rôle assigné (Cicurel 1988, 7).

Mais le concept de simplification semble mal s'appliquer ici. Il pourrait s'agir, bien sûr, d'un passage du plus complexe au plus simple, les étudiants produisant en simulation des discours plus simples que ceux produits en conversation réelle (il reste à définir ce qu'est un discours simple et ce qu'est un discours complexe, ce que nous ferons en temps opportun). Cette simplificaton des discours fait penser aux stratégies de communication de type «*réduction formelle*» dont parlent Faerch et Kasper (1980). Mais il pourrait s'agir aussi de modifications n'allant pas forcément dans le sens de la simplicité. Il

pourrait y avoir complexification sur le plan langagier. Nous avons à l'esprit l'exemple courant de certaines «stratégies d'évitement», par lesquelles un étudiant en langue, ignorant ou délaissant une structure grammaticale qu'on pourrait qualifier de simple (telle que «Je dois partir»), utilise une structure grammaticale correcte mais apparemment plus complexe (comme : «Il est nécessaire que je parte»). Quel professeur de langue n'a pas dans l'exercice de ses fonctions dit à ses étudiants: «Pourquoi faire une phrase compliquée, il y a une façon plus simple de dire ça!».

Mais le concept de simplification, tout utile qu'il soit, est limitatif pour une autre raison. Même s'il est certain que dans le cas des ASÉI-SC il y a simplification, c'est-à-dire exclusion de certains éléments de la réalité, nous avons vu plus haut, quand nous avons traité de l'environnement du modèle, que s'ajoutent certains éléments qui font partie du cadre didactique et qui pourraient avoir une influence sur les discours produits en simulation : présence de spectateurs alors qu'il n'y en a pas dans la réalité, présence de l'enseignant qui va donner une note, présence possible d'un sentiment de gêne ou d'anxiété chez les simulants, etc. Le concept de simplification est focalisé sur la réduction du nombre d'éléments composant la réalité à simuler alors que celui de fidélité ou de correspondance est focalisé à la fois sur les ressemblances et les dissemblances. Nous préférons donc ces derniers, très répandus dans les écrits, qui nous paraissent mieux rendre compte de la structure d'une ASÉI et s'annoncent plus productifs. Ils pourront par exemple rendre compte des ASÉI-SC «créatives» où les étudiants, tout en restant en deçà de la réalité à simuler (ne serait-ce qu'à cause de la différence entre les enjeux communicatifs), doivent déborder le cadre étroit qu'on leur donne comme point de départ et peuvent laisser libre cours à leur imagination et leur créativité en ajoutant des éléments de leur choix, comme nous l'avons montré plus haut.

Les termes de fidélité et de correspondance étant aussi courants l'un que l'autre dans les écrits, et comme il faut n'en retenir qu'un, nous utiliserons dorénavant le terme de **correspondance** pour parler du **degré auquel les éléments inclus dans le modèle ressemblent aux éléments essentiels du phénomène à simuler**.

Le concept de simplification, intimement lié à la notion de modélisation est applicable à notre domaine car dans toutes les ASÉI-SC il y a au moins un élément de la réalité qui disparaît, le but,

l'enjeu réel de la communication. De plus, il nous paraît logique de considérer la simplification, au contraire de ce que fait Sauvé, comme étant un attribut du modèle plutôt que comme une des propriétés essentielles de la simulation. Les notions de type de modèle, d'apparence, de proportion d'échelle et de correspondance, sont toutes liées aux rapports de similitude entre le modèle et ce qu'il veut simuler. Pour nos propres besoins, pour rendre compte de l'ensemble des rapports de similitude entre simulandum et simulans dans le cas des ASÉI, aussi bien sur le plan physique que non-physique, il nous apparaît suffisant de ne retenir de ces quatre notions que celle de correspondance.

2.4 *Le caractère dynamique des ASÉI-SC*

Tout ce que nous savons sur la nature d'une conversation nous permet d'affirmer le caractère dynamique des ASÉI-SC. Les ASÉI-SC, comme les autres types de simulations, ne sont pas statiques. Elles sont conçues comme la mise en opération d'un modèle qui évolue en fonction des interactions entre les divers éléments qui le composent. La conversation simulée pourra prendre des formes différentes en fonction des choix des interlocuteurs.

2.5 *Conclusion*

En entreprenant cette partie de notre travail, nous voulions à la lumière des écrits, savoir si les ASÉI-SC partagent les caractéristiques essentielles des simulations éducatives. Nous voulions savoir de plus si les propositions de Sauvé pouvaient nous être utiles dans l'élaboration d'un cadre conceptuel qui nous permettrait de rendre compte des ASÉI-SC. Nous avons donc passé en revue les caractéristiques essentielles de la simulation en les appliquant aux exemples d'ASÉI-SC répertoriés.

L'étude de Sauvé étant faite dans un domaine éducatif très différent du nôtre nous ne pouvions pas nous attendre à ce que ses propositions nous conviennent totalement. Malgré des différences évidentes, dues à la nature de l'objet de la simulation dans les ASÉI, nous pouvons dire qu'il est clair que les ASÉI-SC répertoriées partagent la plupart des propriétés des simulations éducatives, et que nous retiendrons, en les adaptant à nos besoins, un certain nombre d'entre elles.

Nous avons constaté ainsi que les concepts de réalité, de modèle, de simplification et de dynamique s'appliquent à notre domaine, pour peu qu'on les interprète en fonction de celui-ci et qu'on les complète au besoin.

La réalité existe bel et bien dans une ASÉI-SC. Nous avons constaté que cette réalité à simuler, ce qui sert de référence aux simulants, **c'est le produit des représentations que se font ces derniers d'une conversation originale en fonction des éléments d'information qu'on leur présente et en fonction de leur connaissance de la langue et la culture dans laquelle s'insère la langue seconde.** La conversation originale peut être **hypothétique ou réelle, décrite, exécutée ou médiatisée, en tout ou en partie.**

Nous avons esquissé la définition d'une conversation ainsi que celle de la situation de communication dans laquelle elle s'insère, et nous avons énuméré les composantes de cette situation.

Nous avons écarté la notion de système car elle s'applique mal à une conversation, lui préférant la notion d'ensemble de composantes inter-reliées. Cet ensemble de composantes, nous avons pu dire qu'il est de structure socio-psycho-physique. La variable temps qui la caractérise semble pertinente. La notion de complexité de la réalité devrait pouvoir s'appliquer mais devra être interprétée en fonction de la nature de la conversation. Nous y reviendrons lorsque nous étudierons le phénomène de façon détaillée.

Nous avons constaté que dans la simulation, le **modèle est une reconstitution à des degrés divers, d'une représentation qu'on se fait du réel.** Il n'est pas de type symbolique. C'est un modèle analogue, en partie iconique. Cette question est reliée aux rapports de correspondance entre les composantes de la conversation originale et celles de la conversation simulée.

Nous avons réinterprété la notion d'environnement du modèle présentée par Sauvé, ce qui nous a permis de dire qu'à première vue, les modèles de simulations utilisés dans les ASÉI-SC étudiées ne sont ni des modèles de laboratoire ni des modèles sur ordinateur. Ils sont de type opérationnel à des degré divers. Ce qui nous a permis de faire une distinction entre les ASÉI-SC basées sur l'imitation et la reproduction de celles basées sur la création, ainsi qu'à identifier et définir un type particulier d'ASÉI-SC, la dramatisation, et ses trois sous-types.

La dimension «création» des ASÉI-SC est ressortie clairement de notre étude. Dans certaines simulations on demande aux apprenants de faire plus appel à leur imagination et à leur créativité que dans d'autres.

Cette notion d'environnement, prise dans un sens beaucoup plus large, nous a permis de mettre en lumière l'existence d'un cadre de mise en application du modèle que nous avons appelé le «cadre pédagogique» qui nous paraît un aspect essentiel d'une ASÉI-SC. Le modèle de simulation est partie intégrante du cadre d'application et il ne s'en distingue pas clairement. Ceci est dû au fait que la simulation porte sur une conversation qui s'insère dans une situation de communication et que cette simulation se déroule dans un cadre d'exécution qui comprend lui aussi une situation de communication : une situation pédagogique. Les composantes de l'un se supperposent aux composantes de l'autre et certaines d'entre elles sont ainsi inter-reliées.

Un des éléments du cadre didactique est apparu comme important : le but de chacune des ASÉI dans une démarche pédagogique. Nous avons identifié dans les exemples étudiés différents types de buts pédagogiques.

Rien ne semble interdire l'application à notre domaine de la notion d'apparence du modèle, très reliée à la notion de correspondance. Il s'agit encore ici, comme pour le type de modèle, des rapports de similitude entre la conversation réelle et la conversation simulée, entre le simulandum et le simulans. Étant donné la nature complexe d'une conversation, le grand nombre de ses composantes et le fait qu'il y a simplification dans toute modélisation on peut penser que le degré de correspondance pourra varier selon les ASÉI. Mais ce point ne pourra être traité que lorsqu'on aura étudié en détail la nature des composantes d'une ASÉI-SC et qu'on aura examiné de près les exemples à la lumière de cette étude.

La notion de proportion d'échelle nous paraît peu productive dans notre cas mais elle peut s'appliquer à certaines données situationnelles telles que les lieux et les objets manipulés. Ajoutons que cette notion nous semble directement reliée à l'apparence et au type du modèle.

Bien que le temps du modèle ne soit pas précisé dans les indications données, on peut penser qu'il s'agit en général du temps réel. Dans certains cas, il pourrait fort bien être accéléré. La notion même de temps du modèle est tout à fait applicable à notre domaine.

La simplification, action de ne retenir que les composantes essentielles du système à simuler est nettement présente, à première vue, dans de nombreux exemples d'ASÉI-SC. Elle est, elle aussi, comme la proportion d'échelle, le type et l'apparence du modèle, intimement reliée aux rapports entre simulandum et simulans et donc aux composantes enchevêtrées des situations de communication dans lesquelles s'inscrivent la conversation originale et la situation pédagogique. Elle débouche sur la notion de correspondance qui nous paraît plus productive que celle de simplification car elle laisse la place à l'ajout d'éléments et non pas seulement à la suppression d'éléments, ce qui rend mieux compte de ce qui se passe dans les ASÉI-SC, surtout celles de type créatif.

Les notions de type de modèle, d'apparence, de proportion d'échelle, de simplification et de correspondance sont intimement liées. Certaines s'appliquent mal à la conversation. En réinterprétant ces notions en fonction de notre propre domaine tout en veillant à une certaine économie, nous proposons de regrouper sous le concept de correspondance, tout ce qui traite du rapport entre le simulandum et le simulans, en gardant à l'esprit que cette correspondance doit porter sur l'ensemble des aspects de la conversation, objet de simulation, telle que nous l'avons définie et décrite.

Le caractère dynamique des ASÉI-SC est ressorti clairement de l'étude que nous avons faite de la nature de la conversation.

Pour clore cette récapitulation nous dirons que nous avons constaté que plusieurs caractéristiques de la simulation sont étroitement reliées entre elles.

Comme on peut le voir, le cadre de Sauvé nous aura aidé à situer les ASÉI-SC parmi les simulations éducatives d'autres types et à nous en faire découvrir certaines caractéristiques. Nous sommes mieux armé pour étudier plus en détail les composantes des ASÉI et bâtir notre typologie.

3 Cadre conceptuel général des ASÉI-SC

Nous pouvons maintenant récapituler ce que nous avons appris au sujet des ASÉI-SC en en esquissant le cadre conceptuel. C'est à partir de ce cadre que nous poursuivrons ensuite notre travail d'identification des types. Notons qu'on trouvera en annexe (Annexe 7) le cadre conceptuel des ASÉI-PM.

• NATURE DES ASÉI-SC

Les activités de simulation d'échanges interpersonnels auxquelles on a recours en salle de classe sont des activités pédagogiques au cours desquelles chaque apprenant fait semblant d'interagir, soit en restant lui-même, soit en prétendant être un autre afin de mieux connaître ou s'approprier certains phénomènes langagiers.

Au cours de telles activités, des **individus** (enseignant, étudiants tour à tour simulants et observateurs) sont réunis dans un **espace** donné, à un **moment** donné, pendant un certain **temps**, pour atteindre des **buts** : faire apprendre ou apprendre un certain nombre de comportements langagiers (une partie de l'objet d'étude : la langue et la culture dans laquelle elle s'insère) au moyen de la simulation d'échanges interpersonnels. La simulation de l'échange, c'est la **mise en opération** d'un **modèle** de simulation dans un cadre d'application : le **cadre pédagogique** d'exécution.

On demande aux apprenants de se référer à une **conversation originale** plus ou moins complexe dont ils doivent se faire une représentation, pour tenir une **conversation simulée** qui lui **ressemble** structurellement jusqu'à un certain point, dans des buts pédagogiques divers (voir Figure 4, *Structure générale d'une ASÉI-SC*).

La conversation simulée est la résultante de la conjonction de la représentation que chacun des simulants se fait de la conversation originale à simuler et certaines des composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique.

L'activité de simulation se déroule selon certaines modalités, **les procédés d'exécution**.

Elle est structurée en trois phases distinctes : ce qui se passe **avant** l'exécution de la conversation simulée, ce qui se passe **pendant** , ce qui se passe **après**.

Avant l'exécution de la simulation par les apprenants une période de **préparation** plus ou moins longue est prévue. Elle comprend au moins l'**évocation** de la conversation originale accompagnée d'autres formes de préparation de nature diverse qu'il reste à étudier. Par exemple, nous l'avons vu, la conversation originale peut être décrite, médiatisée ou exécutée devant les apprenants en tout ou en partie au cours de la préparation. Lorsqu'elle est médiatisée ou exécutée devant les participants avant la simulation, on nomme les activités subséquentes des **dramatisations**, qui sont la lecture expressive, la reproduction, de mémoire, ou la reconstruction non mémorisée, avec variations, de la conversation originale. Lorsqu'elle n'est décrite qu'en partie, les apprenants doivent en définir certaines composantes. Au cours de la préparation, une part de **création** plus ou moins grande est donc attendue de l'apprenant dans la construction des composantes du cas présenté.

Au cours de cette phase de préparation, on donne aussi des consignes de nature diverse aux simulants.

En résumé, on peut dire que **la préparation** des simulants à l'exécution, peut **varier en durée**, prendre des **formes diverses**, qu'elle comprend **toujours l'évocation de la conversation à simuler** et des **consignes d'exécution.**

Au cours de l'exécution, les apprenants sont censés tenir une conversation en se basant au moins sur l'évocation qu'on en a fait et sur la préparation.

L'exécution doit se dérouler dans des **conditions spatio-temporelles** particulières : lieu (cadre de l'action, ensemble d'objets, ensemble d'individus) et temps donnés.

Les dimensions **création** et **imitation/reproduction** (représentation de la réalité) sont toujours toutes deux présentes, mais dans une proportion variable.

L'objet de la simulation, une conversation, peut être définie brièvement comme un échange de propos entre des individus dans

certaines circonstances. De façon détaillée, on peut la définir ainsi : un échange de propos dans un but particulier, entre deux ou plusieurs individus situés socialement, qui, dans un processus interactionnel, coopèrent activement pour construire et reconstruire des significations, à l'origine individuelles, qu'ils ajustent progressivement par négociation. Cet échange de propos est régi par des conventions d'ordre interactionnel et social. Le choix des stratégies (gestion des tours de parole, gestion des thèmes, mise en séquences des actes de langage) et des énoncés, qui se réalise au travers de moyens verbaux (lexique et morphosyntaxe), prosodiques (intonation) et kinésiques (mimique, gestes, mouvements) est influencé par les composantes de la situation dans laquelle l'échange se produit, tels que les buts de la communication, le thème sur lequel elle porte (domaines de référence), le type d'activité langagière, les composantes sociales, psychologiques et affectives (participants-interlocuteurs et témoins, et leurs caractéristiques, le cadre psychologique et socio-affectif), les cadres matériel et spatio-temporel (canal, lieu, moment, durée, nombre de participants, présence ou absence de témoins, disposition spatiale), le contexte linguistique et langagier (les énoncés même des interlocuteurs, les codes verbal, non verbal, kinésique, qu'ils utilisent, les conventions socio-interactionnelles d'interprétation et de production en vigueur dans la communauté).

Dans tous les cas, la conversation simulée est une **reconstitution simplifiée** de la conversation originale car au moins un élément de la conversation originale est toujours absent de la conversation simulée : l'enjeu véritable de la communication. Les enjeux réels de la communication dans les conversations originales sont dans tous les cas remplacés dans la conversation simulée par des enjeux purement pédagogiques. À part cette obligatoire différence au niveau des buts, la conversation simulée entretient avec la conversation originale à simuler des **rapports de correspondance**. Des éléments de l'une pouvant être présents ou absents de l'autre et inversement.

Après l'exécution de la simulation, une période de **retour** sur la production est généralement ménagée. Cette période de réflexion peut prendre plusieurs aspects et sa durée est variable.

Les **trois macro-phases** que nous nommons respectivement **préparation**, **exécution** et **retour** peuvent se décomposer à leur tour en plusieurs phases.

- **COMPOSANTES PRINCIPALES DU CADRE D'EXÉCUTION DES ASÉI-SC, LE CADRE PÉDAGOGIQUE**

Le cadre d'exécution comprend les composantes suivantes :

- **LES CAS À SIMULER :**
  - la forme sous laquelle ils sont présentés
  - leur contenu et le type de répartition des informations sur le contenu entre les participants (Présence/absence d'**écart d'information** : réalité multiforme ou non).

- **COMMENT ON PRÉVOIT FAIRE SIMULER LA CONVERSATION ORIGINALE :**
  - **correspondance** : différences et ressemblances entre les composantes de la conversation originale et celles de la conversation simulée,

- **LES PROCÉDÉS D'EXÉCUTION DE LA SIMULATION :**
  - **déroulement** général de l'activité :
  - mode de regroupement des étudiants,
  - différentes phases de l'activité,
  - présence ou non (et durée) d'une période de préparation,
  - présence ou non d'une suite à la simulation de l'échange (par exemple, réflexion sur la pratique),
  - **base volontaire** ou non sur laquelle se fait l'activité,
  - **degré de contrainte** dans l'exercice (scénario plus ou moins précis, énoncés spécifiques à utiliser, etc.),
  - **norme implicite ou explicite** (enjeu de l'activité : notée ou non),
  - **consignes diverses** (ne pas écrire de dialogue, recommencer en changeant de rôle, etc.),
  - **intervention du professeur** au cours de l'exécution (Dans les exemples 1.4, 1.5, 1.6, le professeur donne certaines consignes en cours d'exécution),
  - **degré d'investissement, de création** attendu de la part des apprenants,
  - **rôles pédagogiques** qu'on s'attend à ce que les étudiants et l'enseignant jouent dans chacune des phases des ASÉI-SC en tant qu'activité pédagogique,

- **CADRE SPATIO-TEMPOREL DE L'EXÉCUTION :**
  - lieu (cadre de l'action: ensemble d'objets, ensemble d'individus, les participants simulants ou témoins)
  - temps (moment, durée).

• **BUT PÉDAGOGIQUE DE L'ACTIVITÉ, PLACE DE L'ACTIVITÉ PARMI LES AUTRES** (ceci n'est pas indiqué toujours clairement mais la plupart du temps inférable).

4 Conclusion

Au cours de ce chapitre nous avons

– redéfini les activités d'échanges interpersonnels en fonction de ce que nous avions appris de la simulation éducative dans d'autres domaines que le nôtre,

– circonscrit la nature de la conversation, objet même de la simulation dans une ASÉI,

– identifié un certain nombre de caractéristiques des ASÉI-SC, en nous basant sur l'apport d'analyses de données empiriques,

– identifié un type particulier d'ASÉI-SC, la dramatisation, et délimité trois sous-types,

– distingué les ASÉI-SC créatives des ASÉI-SC imitatives,

– esquissé un cadre conceptuel général des ASÉI-SC que nous prenons comme point de départ de la suite de notre étude.

Notons enfin qu'une étude parallèle des ASÉI-PM, placée en annexe, nous a permis de constater qu'au-delà de leurs différences de finalités les ASÉI-SC et les ASÉI-PM entretiennent des ressemblances encore plus grandes que ce que nous pensions.

CHAPITRE V

IDENTIFICATION DE CRITÈRES TYPOLOGIQUES À LA LUMIÈRE D'UNE ÉTUDE DÉTAILLÉE DES PRINCIPALES COMPOSANTES DES ASÉI-SC

Pour nous aider à identifier des types d'ASÉI-SC, nous étudions de façon détaillée les principales composantes des ASÉI-SC mises en lumière précédemment. Comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous nous basons à la fois sur l'apport d'analyses de données empiriques, sur les enseignements tirés des écrits pertinents et sur le raisonnement logique. Nous scindons notre travail en deux parties.

Dans la première partie, nous traitons de la forme et du contenu des cas à simuler.

Nous commençons par identifier les différents types de points de départ des simulations, et les formes que peut prendre l'information à partir de laquelle les participants doivent simuler.

Nous identifions ensuite les types de contenu des cas à simuler, en étudiant les données contenues dans les cas qui font l'objet de simulation et en particulier,

- les éléments pouvant être générateurs de tension et d'interaction
- la répartition de l'information entre les participants
- les composantes sociales, psychologiques et affectives des situations de communication. Nous traitons alors des concepts centraux de statut, de rôle et d'identité.
- le degré de complexité des conversations à simuler.

Dans la deuxième partie, nous abordons les procédés d'exécution des ASÉI.

Notons que pour chaque point abordé, lorsque cela s'avère pertinent, nous traitons de la question de la correspondance.

1 Forme et contenu des cas à simuler

Pour commencer nous prêtons donc une attention particulière aux points de départ des activités de simulation, aux données présentées aux simulants avant l'activité. C'est à partir de ces données que les simulants sont censés se faire une représentation de la conversation à simuler. Elle sont donc d'une extrême importance. Nous commençons par identifier les différentes formes sous lesquelles elles peuvent être présentées :

1.1 *Types de points de départ des simulations*

Pour simuler des échanges interpersonnels, les participants doivent disposer de données sur la situation de communication dans laquelle s'insèrent ces échanges. Ces données leur sont communiquées avant la simulation. Comme nous avons pu le constater au cours de nos analyses faites plus haut (Tableaux III, IV, V : *Évocation de la réalité dans les ASÉI-SC*; Tableau VI :*Type de réalité à simuler et type de présentation*) elles peuvent être

– médiatisées, c'est-à-dire communiquées sous forme de conversations enregistrées sur bande magnétique. C'est le cas d'une dizaine d'ASÉI-SC. Par exemple 1.4 (2ème groupe et les autres), 6.1, 14.2.

– exécutées devant les apprenants par l'enseignant et certains étudiants, comme l'ASÉI-SC 8.

– ou décrites, c'est-à-dire communiquées aux simulants oralement ou par écrit, sous forme de fiches contenant des données situationnelles

– plus ou moins nombreuses,

– plus ou moins précises,

– imposées par l'enseignant ou à définir par les simulants en tout ou en partie

C'est le cas de toutes les autres ASÉI-SC.

Dans les écrits et dans le langage courant des praticiens, l'ensemble des données présentées de façons diverses aux étudiants est appelé communément «**situation**», «**thème**», «**canevas**», «**scénario**» ou «**cas**». Nous choisissons d'employer le terme de **cas** et nous exposons ci-après les raisons qui nous motivent en examinant chacun des termes ci-dessus.

Situation : Pour rester logique avec nous-même, nous devons écarter dans le cadre de ce travail le terme de situation pour la raison suivante : nous avons défini une situation de communication comme «un événement se réalisant dans la vie courante, donnant lieu à la conduite d'échanges de propos à l'oral ou à l'écrit». Les **données** qu'on présente aux étudiants ne sont pas une situation au sens ou nous l'entendons, mais **certaines des composantes situationnelles qui permettent d'évoquer une situation de communication à simuler.** De plus, on sait qu'en didactique des langues le terme de situation prend de nombreuses significations et présente toujours des ambiguïtés. Nous préférons donc dans le cadre du présent travail écarter ce terme même si c'est un peu à notre corps défendant. En effet, en tant que praticien, nous estimons que c'est ce terme qui est le plus approprié. C'est le plus courant dans le milieu, il ne semble pas y présenter d'ambiguïté et ne fait pas l'objet de discussions comme chez les didacticiens et linguistes.

Thème : Le terme de «thème» ne peut recouvrir l'ensemble des données situationnelles communiquées aux étudiants car il est trop restrictif. Mais dans l'ensemble des données présentées, il y a toujours un thème. Il est exprimé en quelques mots, décrivant une ou plusieurs tâches communicatives à exécuter, qui font l'objet principal de la simulation (par exemple, 1. Demander de l'aide, 2. Demander un service, 3. Donner des conseils, faire des suggestions, des recommandations, 4. Donner des consignes, 5. Faire connaissance, 6. Faire un achat dans un magasin, 7. Inviter quelqu'un, etc.). On peut distinguer deux niveaux de spécificité du thème. Le niveau général, celui des titres de chacune des quatorze séries d'ASÉI-SC, et le niveau spécifique, celui des titres ou de la description de chacune des ASÉI-SC. Par exemple, dans la série 1. portant sur le thème général «Demander de l'aide», on trouve les titres suivants : 1.2 et 1.3 «Le devoir difficile», 1.4 «Urgence», 1.5 «Les chats à garder», 1.6 «Une poignée de dollars», qui donnent au thème général de la demande d'aide un degré plus grand de spécificité. Ce n'est que la lecture des fiches qui permet de saisir totalement le thème spécifique des ASÉI dont le titre reste vague. Par exemple, le titre «Urgence» attire l'attention sur une composante particulière de la situation, le thème général étant la demande d'aide, et le thème spécifique inférable à la lecture de la fiche, «demander de l'aide pour transporter un chien malade». Mais un thème pourrait très bien se réduire à un ou quelques mots déclencheurs, ne décrivant pas de tâches particulières, mais suffisamment évocateurs pour que les participants

puissent inférer des tâches à accomplir, comme c'est le cas lors des séances des ligues d'improvisation qui fleurissent au Québec et ailleurs, tels que par exemple : «Vertige», «La longue marche», «La fleur assassinée», «Ils reviendront un jour».

Dans l'ensemble des données situationnelles il y a aussi le plus souvent beaucoup d'autres éléments que le thème, comme nous avons pu le voir dans nos analyses (Tableaux III, IV, V). Nous ne pouvons l'employer pour signifier l'ensemble des données présentées. Pour nous, le **thème** qu'il soit général ou spécifique, c'est donc, **ce sur quoi porte la simulation, exprimé en quelques mots qui décrivent ou évoquent une ou quelques tâches communicatives à simuler**.

Canevas : Le terme de canevas est utilisé dans les écrits et dans le milieu de l'enseignement pour signifier **une description plus ou moins détaillée et contraignante des composantes de la situation à simuler** (Besse 1985 a, Caré 1989). Caré (1989) parle de canevas fermé ou de canevas ouvert selon qu'il est plus ou moins détaillé et contraignant. Un canevas ouvert, ou peu contraignant laisse aux simulants la possibilité de déterminer eux-mêmes les stratégies auxquelles ils auront recours et un canevas fermé, ou contraignant, leur impose ces stratégies sous forme de séquence d'actes de langage ou sous forme d'indications de tours de parole déterminés *a priori*. Les productions y sont plus programmées, donc **prévisibles.**

Scénario : Le terme de scénario est utilisé dans les écrits et chez les praticiens, pour recouvrir diverses réalités. Chez les praticiens et dans de nombreux écrits, ce terme retient la plupart du temps quelque chose du sens original qu'il a dans le domaine cinématographique, l'idée de «**plan détaillé de l'action**». Ainsi, Crookall et Oxford (1990 b) utilisent «*scenario*» et «*blueprint*» comme deux synonymes. Il réfère donc la plupart du temps à des séquences d'actes de langage données, ou encore, à la description détaillée d'actions précises à accomplir. Au contraire, Di Pietro (1987) qui a mis ce terme en circulation dans ses travaux sur l'«interaction stratégique», ainsi que ses collègues, utilisent ce terme pour signifier plutôt des **résumés descriptifs d'un cas à simuler, sans plan d'action pré-établi**. En fait, pour eux, ce sont les étudiants qui doivent décider de leurs stratégies après avoir pris connaissance du «scénario».

Nous pensons qu'il vaudrait mieux conserver au terme de scénario le sens le plus proche du sens commun, celui de «plan d'action détaillé». Il est donc pour nous synonyme de «**schéma discursif**» qu'on trouve dans les écrits au Québec pour nommer la même réalité (Bergeron, Desmarais et Duquette 1984; Gilles, Lépine, Cantin, Trudel 1987) et «**schéma de communication**» parfois entendu dans le milieu enseignant.

Les termes de schéma et de scénario sont tous deux connotés en didactique des langues. Il renvoient tous deux à des théories dont on parle dans les travaux portant sur la compréhension : la théorie des schémas (Anderson 1977) et celle des scénarios (Sanford et Garrod 1981). La confusion est cependant peu probable puisque les domaines sont nettement délimités. De plus, nous ne trouvons pas d'autres termes qui puissent adéquatement les remplacer. Il faut donc nous résoudre à les utiliser. Quant au choix entre les deux termes, il ne peut être qu'arbitraire puisque ceux-ci sont utilisés comme synonymes dans le milieu. Nous tranchons donc en optant pour le terme de scénario que nous avons nous-même très longtemps utilisé dans notre pratique, et que nous avons employé plus haut lors de nos analyses, l'ayant relevé dans nos données.

Enfin, comme nous l'avons vu plus haut, un canevas peut être plus ou moins détaillé, plus ou moins contraignant. Un canevas contenant un scénario en plus d'autres informations situationnelles, peut en toute logique être considéré plus contraignant qu'un canevas sans scénario. Le scénario, une composante possible d'un canevas, donne à ce canevas des caractéristiques particulières sur le plan du détail et de la contrainte.

Cas : Le terme de cas est utilisé pour l'ensemble des données d'un problème à résoudre par simulation («*de l'intérieur*», voir Caré et Debyser 1978) ou non («*de l'extérieur*», voir Anzieu et Martin 1971). Un cas contient un grand nombre d'informations et il est tiré parfois de la réalité. Ce terme bien que connoté puisque très souvent associé à la «méthode des cas», nous paraît dans le cadre de ce travail le plus englobant de tous. C'est donc celui que nous retenons pour signifier **l'ensemble des données présentées aux simulants avant l'activité de simulation.**

Nous retiendrons donc les définitions suivantes :

***Cas** : l'ensemble des données présentées aux simulants avant l'activité de simulation.*

***Thème** : ce sur quoi porte la simulation, exprimé en quelques mots décrivant ou évoquant une ou plusieurs tâches communicatives à simuler.*

***Canevas** : quelques données descriptives plus ou moins détaillées et contraignantes de la situation à simuler.*

***Scénario** : plan d'action présenté sous forme de séquences d'actes de langage ou de description de tâches précises à accomplir.*

Ainsi, il est clair que pour nous, en ce qui concerne les ASÉI-SC décrites, un cas englobe à la fois le thème, le sujet et le canevas avec ou sans scénario. Mais le cas peut n'être constitué que d'un thème (par exemple, 13.5).

Ce que nous venons d'étudier s'applique-t-il aux ASÉI-SC dans lesquelles la conversation originale à simuler est présentée de façon médiatisée, c'est-à-dire sous forme d'enregistrement sonore ou exécutée par l'enseignant et des étudiants devant les autres étudiants?

Il est certain que le thème est toujours présent puisqu'il est donné dans le titre de la série dans laquelle s'insère la simulation. Par exemple, pour l'ASÉI-SC 1.2, le thème général est donné par le titre de la série 1 : «demander de l'aide». De plus, 1.2 vient après une première simulation portant sur ce thème. Le thème spécifique de 1.2 est présent dans le titre même de l'ASÉI : «Le devoir difficile». En plus du thème, c'est un texte oral complet qu'on fournit aux étudiants et c'est la représentation qu'ils se font de la conversation qu'il contient qui leur sert de point de départ à la simulation. On ne doit parler dans ce cas ni de canevas ni de scénario mais bien de texte oral. Dans le cas des ASÉI-SC les textes présentés sont tous oraux. Mais nous avons vu que dans les ASÉI-PM, un texte écrit était parfois soumis aux simulants. Ce type d'activité, très répandu, où l'on recourt à des textes oraux ou écrits est couramment appelé dramatisation dans les écrits. Pour une présentation médiatisée des données, que le texte soumis soit oral ou écrit, rien ne s'oppose à ce qu'on appelle «cas» l'ensemble des données présentées, constituées du thème et d'un texte.

Nous pouvons dire enfin que dans une ASÉI, le cas à simuler, présenté aux étudiants, est toujours constitué d'au moins un thème. Ce thème peut être seul, accompagné d'un canevas, d'un canevas contenant un scénario, ou d'un texte oral ou écrit.

Le **cas** contient donc **toujours** un **thème** accompagné parfois
d'un canevas sans scénario (que nous nommerons simplement canevas),
d'un canevas avec scénario,
d'un texte oral ou écrit.

Pour nommer ces différents types de cas, nous nous baserons sur les caractéristiques qui les distinguent plutôt que sur celles qu'ils partagent.

Ainsi puisque la caractéristique «thème» est incluse dans chacun des types, ce n'est que dans les cas où seul le thème est présenté que nous parlerons d'«ASÉI à partir d'un thème» (cas de type 1), pour les cas où un canevas sans scénario est présenté, on parlera d'«ASÉI à partir d'un canevas» (cas de type 2), pour les cas contenant un canevas et un scénario, on parlera, par économie, d'«ASÉI à partir d'un scénario» (cas de type 3), pour les cas où un texte est présenté, on parlera d'«ASÉI à partir d'un texte» (cas de type 4).

TABLEAU XI

QUATRE TYPES DE CAS SELON LE POINT DE DÉPART DE LA SIMULATION

	1 ASÉI à partir d'un thème	2 ASÉI à partir d'un canevas	3 ASÉI à partir d'un canevas avec scénario	4 ASÉI à partir d'un texte
Thème	√	√	√	√
Canevas	Ø	√	√	Ø
Scénario	Ø	Ø	√	Ø
Texte	Ø	Ø	Ø	√

Nous avons vu plus haut que la réalité évoquée pour fins de simulation est toujours une conversation plus ou moins complexe

dont les simulants se font une représentation. Le cas présenté contient un certain nombre de données. Examinons de plus près la nature de ces données.

— **CARACTÉRISTIQUES DU CAS DANS LES ASÉI-SC OÙ LA CONVERSATION ORIGINALE EST MÉDIATISÉE OU EXÉCUTÉE :**

Le cas se dégage de l'étude qu'on prévoit faire d'un document sonore présenté aux étudiants ou de la démonstration réalisée sous leurs yeux. Le thème, on peut le penser, est soit donné avant l'écoute du document sonore ou de l'éxécution de la démonstration si l'approche est une approche de type «écoute active» (avec grille d'écoute) soit induit et identifié après une ou plusieurs écoutes. Les détails du cas sont censés être peu à peu révélés aux étudiants au cours de l'écoute ou de l'éxécution, puis de l'exploitation pédagogique qu'on en fait. C'est le cas d'une dizaine d'ASÉI-SC, (par exemple 6.1, 12.4).

On a **Cas = thème + texte**

— **CARACTÉRISTIQUES DU CAS DANS LES ASÉI-SC OÙ LA RÉALITÉ À SIMULER EST DÉCRITE :**

a) ASÉI-SC contenant un simple thème :

Dans nos données, il n'y en a qu'une, l'ASÉI-SC 13.5, dans laquelle on demande aux étudiants de créer une situation où quelqu'un se plaint à quelqu'un d'autre sans leur donner d'autres indications. Le thème est composé d'une tâche globale basée sur une intention énonciative. Il faut noter que cette activité est une activité d'application. Elle est censée être réalisée par tous les étudiants, simultanément, en groupes de deux après que 6 autres conversations sur le même thème aient été simulées par 6 groupes de deux. En général, les ASÉI-SC «créatives» où les étudiants sont censés définir eux-mêmes des données, contiennent non seulement un thème, mais quelques autres données situationnelles succinctes, y compris certaines des tâches à accomplir par les interlocuteurs, reflétant leurs intentions énonciatives. On doit alors parler dans ce cas de canevas.

b) Thème et canevas sans scénario : dans nos données, elles sont nombreuses (par exemple 7.2) Elles contiennent un thème et un canevas composé d'informations situationnelles diverses dont quelques tâches à accomplir.

c) Thème canevas et scénario : c'est le cas de plusieurs ASÉI-SC (par exemple, 12.3). Elles contiennent un thème, un canevas et un scénario donnant une série de tâches précises à accomplir.

– DIFFÉRENTS TYPES DE CANEVAS :

Examinons d'abord les cas décrits, plus nombreux (il y en a 23) qui contiennent un canevas sans scénario.

On remarque que les données situationnelles se présentent sous la forme d'un paragraphe descriptif d'une longueur variant de 35 à 188 mots (3 phrases à une quinzaine de phrases) divisé en général en deux parties s'adressant chacune à un interlocuteur. Notons que 3 canevas sur 23 sont décrits en moins de 50 mots et peuvent être considérés comme courts, 9 sur 23 comptent entre 50 et 80 mots et peuvent être considérés de longueur moyenne, 6 sur 23 sont longs. Ils comptent entre 80 et 100 mots, 5 sont très longs et comptent plus de 100 mots. L'un de ces canevas (dans l'ASÉI-SC 5), compte 188 mots. Par exemple, les descriptions contenues dans les fiches des ASÉI-SC 12.1 et 13.4.2 sont parmi les plus courtes alors que celles des fiches des ASÉI-SC 2.2, 5 et 7.3 sont parmi les plus longues.

Il est clair que sur le plan quantitatif, les canevas sans scénario présentent plus ou moins de données aux apprenants. L'examen des contenus permet de dire que les plus longs sont en général plus détaillés que les autres.

Sur le plan qualitatif, on peut dire que des éléments fort variés y figurent :

- une description plus ou moins détaillée
  des caractéristiques sociales, psychologiques et affectives des individus à simuler et des relations que ces individus entretiennent,
  du cadre spatio-temporel et matériel dans lesquels sont censés se dérouler les échanges,
  de faits passés, présents ou à venir,
- des tâches à accomplir par les interlocuteurs, et des consignes à suivre,
- et parfois, des éléments divers possiblement créateurs de tension et d'interaction.

Au sujet de ce dernier aspect, on se rappellera que dans les premières analyses de nos données nous avons mis en lumière ce que nous avions nommé provisoirement «éléments divers», faute de pouvoir en identifier clairement la nature. Par exemple, «limite de budget», «urgence», «temps», qui nous semblaient être des données situationnelles jouant le rôle d'obstacles ou de contraintes pouvant donner aux échanges produits en simulation un tour particulièrement vif, par opposition aux cas où aucun élément de ce type ne serait présent. Ces éléments devant être contournés par la négociation, nous pensions qu'ils pourraient être créateurs de tension et d'interaction. Nous avions aussi identifié des éléments tels que «inquiétude, joie, surprise, tristesse, aversion, fermeté», qui sont de toute évidence des sentiments ou attitudes faisant partie des caractéristiques psychologiques et affectives des individus à simuler et qui pourraient jouer un rôle semblable. Nous accordons plus loin à ces éléments une attention toute particulière car ils nous semblent pouvoir jouer un rôle important.

Dans certains canevas, tels que le canevas 13.4.2, les **informations sont peu nombreuses** et seules les **indications générales** sont données : voisins bruyants, plainte auprès du concierge. Les données sont constituées d'un détail factuel (un problème) et du but d'un des interlocuteurs. Aucune autre indication n'est donnée sur les caractéristiques des interlocuteurs ni la marche à suivre. Nous dirons que ce sont des **canevas succincts et non contraignants**.

D'autres comme le canevas de l'ASÉI-SC 2.2, tout en étant plus **détaillés**, c'est-à-dire, tout en contenant **plus de données** sur les composantes situationnelles (heure actuelle, heure de livraison / nombre de clients, nombre de livraison, nombre d'employés, disponibilité des articles à vendre) laissent aux simulants la **liberté d'agir et de s'exprimer** à leur guise. Ils sont donc **détaillés mais peu contraignants.**

D'autres enfin, contiennent un **scénario** que les simulants doivent respecter. Ce scénario est parfois **imposé** aux simulants, et parfois **créé** par les simulants eux-mêmes. Nous dirons que ce sont des **canevas contraignants.** Les productions des simulants y sont beaucoup plus prévisibles que dans les premiers types de canevas.

– **DIFFÉRENT TYPES DE SCÉNARIOS :**

Certains scénarios sont plus détaillés que d'autres. Les cas 12.3 et 12.5 sont les plus détaillés de tous. Ils contiennent une séquence d'actes de langage, mais aussi des variantes possibles sous la forme d'éléments d'ordre psychologique (hâte, attitude de coopération, agressivité, etc.) ou d'actes de langage.

Les scénarios des cas 1.3, 1.4 (1er groupe seulement) et 11 se présentent aussi sous forme de séquence d'actes de langage mais ils ne sont pas accompagnés de variantes possibles.

Le scénario du cas 6.3 est moins détaillé que les précédents. Il n'est pas présenté sous la forme de séquence d'actes de langage mais sous forme de description de faits. On y décrit certaines des tâches à accomplir. On y indique clairement la phase d'accueil, le nombre de demandes d'achat d'articles de la part du client et l'annonce de la non-disponibilité d'un article par le commerçant. Il manque certaines phases pourtant essentielles comme la demande de coût, le paiement, la clôture. Leur absence peut être expliquée par le fait que les étudiants ont déjà simulé deux cas semblables après écoute de deux documents sonores. Nous dirons que ce scénario est peu détaillé ou succinct.

Notons que trois ASÉI-SC (1.7, 3.5, 3.6) sont des cas un peu à part des autres. Ce sont des simulations de type «application» situées à la fin d'une série de plusieurs simulations. On y demande aux étudiants de créer des «situations» sur le même thème que les précédentes en élaborant conjointement un canevas avec scénario mais sans écrire de dialogue. Ces ASÉI-SC se font donc bien à partir de scénarios mais ceux-ci ne sont pas imposés aux étudiants de l'extérieur. Ils pourraient apparaître sous forme de description de faits et de tâches, ou encore sous forme de séquences d'actes de langage, mais ne devraient pas contenir les «variantes possibles» que l'on trouve dans certains scénarios des cas présentés, les étudiants devant faire des choix au moment d'élaborer le scénario.

Nous retenons de tout ceci qu'un scénario est **toujours contraignant** mais peut être **plus ou moins détaillé** :

SCÉNARIO :

très détaillé :	**séquence d'actes de langage et variantes possibles sous la forme d'éléments d'ordre psychologiques**
détaillé :	**séquences d'actes de langage**
succint :	**description de faits et de tâches à accomplir**

Notons enfin que l'ASÉI-SC 4 et l'ASÉI-SC 10.1 sont des cas spéciaux. Le cas 4 contient des informations situationnelles, des indications précises pour les tours de parole et l'emploi de structures grammaticales particulières, mais sans séquence d'actes de langage ni de descriptions détaillées de tâches précises à accomplir. On y demande aux étudiants de s'assurer que les deux partenaires prennent la parole de façon équilibrée dans une conversation où la communication pourrait être principalement unidirectionnelle (concierge qui explique à un nouveau locataire les règlements de l'immeuble) et où les structures «Il faut que», «vous devez», «vous pouvez», etc. doivent être utilisées. Nous considérons qu'il ne s'agit pas ici d'un scénario mais simplement d'un type particulier de canevas contenant des consignes précises touchant aux stratégies conversationnelles globales et à l'utilisation de structures particulières.

Le cas 10.1 lui ressemble quelque peu. En effet, on y demande aux étudiants de commencer leur conversation simulée en employant une structure particulière qui s'avère être un modèle devant donner le coup d'envoi à l'utilisation de l'imparfait.

Les deux canevas de ces cas sont contraignants, même s'ils ne contiennent pas de scénarios.

Nous récapitulons ce que nous venons de mettre en lumière.

Nous avons identifié les critères typologiques suivants :

- **DEGRÉ DE PARTICIPATION DU SIMULANT À LA CONSTRUCTION DU CANEVAS**
  canevas imposés par l'enseignant ou le concepteur
  canevas créés en partie par les simulants
  canevas crées en totalité par les simulants

- **DEGRÉ DE CONTRAINTE DANS LES TÂCHES COMMUNICATIVES À ACCOMPLIR**

  canevas contraignants (directives explicites sur la façon d'aborder le problème, haut degré de prévisibilité des productions des simulants)

  peu contraignants (pas de directives explicites sur la façon d'aborder le problème, faible degré de prévisibilité des productions des simulants)

- **QUANTITÉ DE DONNÉES DISPONIBLES AUX SIMULANTS AVANT L'EXÉCUTION**

  canevas détaillés
  canevas succincts
  scénarios très détaillés
  scénarios détaillés
  scénarios succincts

Ces critères se combinent pour former les types suivants :

canevas peu contraignants (imposés / créés en partie / créés en totalité)
- détaillés (par exemple 2.2.)
- succincts (succincts, par exemple 1.5)
  (très succincts, par exemple 1.1)

canevas contraignants détaillés (imposés / créés en partie / créés en totalité)
- avec consignes d'utilisation de structures (10.1)
  de tours de parole (4)
- avec scénario
  - succinct (description de faits et de tâches à accomplir: 6.3)
  - détaillé (séquences d'actes de langage : 1.3)
  - très détaillé (séquences d'actes de langage et variantes, 12.3)

Nous faisons remarquer que dans les écrits c'est surtout le critère de degré de contrôle du professeur sur l'apprenant qui est mis de l'avant. Le fait que l'apprenant puisse avoir à construire un canevas est en général considéré comme une absence de contrainte.

C'est exact sur un plan général puisque dans ce cas, le canevas n'est pas imposé de l'extérieur et qu'il y a une certaine liberté de choix. Mais les choses sont plus complexes. Nous avons vu qu'on peut imposer des canevas peu détaillés donc sans scénario et peu contraignants, et qu'à l'inverse, on peut fort bien demander aux apprenants de créer en toute liberté un canevas détaillé et contraignant, contenant un scénario très détaillé qu'ils devront ensuite suivre de façon précise. Le fait que l'étudiant soit libre de créer ce qu'il veut ne rend pas l'exécution de la simulation moins contraignante pour cela. Ce degré de contrainte dépend aussi des caractéristiques des données dont dispose le simulant juste avant de simuler la conversation.

Pour nous, les trois critères identifiés ont donc chacun leur importance.

Nous pouvons donc pour terminer cette partie sur les types de points de départ de la simulation, faire le point sur la nature d'un cas à simuler.

Le cas est l'ensemble des données présentées aux simulants avant l'activité de simulation, comprenant des données situationnelles d'événements fictifs, objets de simulation, et des consignes pour l'exécution de la simulation. Le cas peut être imposé aux simulants, créé en partie ou en totalité par ceux-ci.

On y trouve

– toujours un thème général exprimé le plus souvent en quelques mots indiquant une ou plusieurs tâches à accomplir au moyen du langage (demande de service, se plaindre),

– la plupart du temps, un canevas, c'est-à-dire une description plus ou moins détaillée, plus ou moins contraignante

des caractéristiques sociales, psychologiques et affectives des individus à simuler et des relations que ces individus entretiennent,
du cadre spatio-temporel et matériel dans lesquels sont censés se dérouler les échanges,
de faits passés, présents ou à venir,
de tâches à accomplir,
d'éléments créateurs de tension et d'interaction,
de structures à utiliser ou de tours de parole à respecter,

– parfois, un scénario, c'est-à-dire un plan d'action plus ou moins détaillé, contenant les stratégies interactionnelles qui sont censées être utilisées par les participants, sous forme de séquence d'actes de langage avec ou sans variantes, ou sous forme de description de faits et de tâches précises à accomplir.

– parfois un texte oral ou écrit sur lequel les simulants doivent se baser pour simuler.

– le plus souvent, des conseils ou des consignes sur la façon de se préparer.

Pour aller plus loin qu'on ne l'a fait jusqu'ici, nous nous devons d'étudier de près les composantes qui nous paraissent les plus importantes. C'est ce que nous faisons ci-dessous en commençant par les éléments créateurs de tension et d'interaction.

1.2 *Éléments des cas à simuler générateurs potentiels de tension dramatique et d'interaction*

On se rappellera que lors de notre première analyse des données (voir Tableaux III, IV, V plus haut) nous avons relevé la présence, dans certains cas présentés, de ce que nous avons appelé des «éléments divers» tels que «temps, urgence, limite de budget, fermeté sur le prix, inquiétude, joie, surprise, tristesse, aversion». À ce moment-là, nous n'avions pas cru bon de les répertorier ni de les classer de façon systématique. Nous avions cependant noté que certains de ces éléments pouvaient être identifiés comme des contraintes, d'autres comme des attitudes et des émotions, relevant de ce que nous avons appelé les rôles psychologiques, et que sous des aspects à première vue hétérogènes ils semblaient jouer un même rôle dans les cas à simuler, celui d'obstacle à contourner par la négociation, donc, déclencheur de **tensions** et d'**interaction**.

La notion de tension a été traitée par Di Pietro (1987) et Scarcella (1983). Elle est abordée aussi indirectement par Caré dans plusieurs articles (par exemple : 1983 a et b, 1989 et Caré et al. 1983) lorsqu'il traite de la notion de rupture et de germe de déséquilibre.

Pour Di Pietro et Scarcella, la tension dramatique est au coeur même de ce qui est pour eux une bonne ASÉI-SC. Elle est créée par la présence d'un conflit dû à une divergence d'intérêts et elle est productrice d'interaction :

Conflit → accroissement de la tension dramatique → interaction

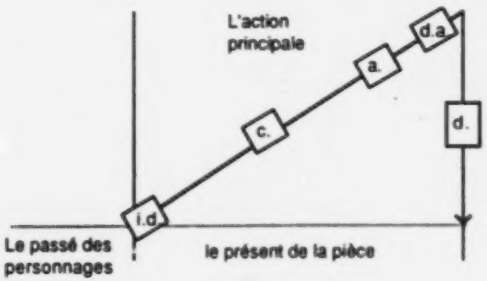
Pour Caré, le conflit n'est qu'un exemple parmi d'autres de ce qu'il appelle la rupture, le blocage (physique : panne subite d'ascenceur; bris d'un contrat social tacite : le café commandé est tiède; prise d'attitudes extrêmes : agression verbale, injure, etc). La rupture de l'équilibre existant au point de départ paralyse les interlocuteurs et la tâche communicative visée ne peut être accomplie que grâce au rétablissement de l'équilibre par l'interaction. Pour lui, les cas à simuler devraient contenir ce qu'il appelle des «*germes de déséquilibre*» ou de rupture de façon à ce que l'interaction soit intense. Il utilise d'ailleurs le critère de présence d'une rupture pour délimiter deux types d'ASÉI-SC. Ce qu'il nomme les simulations sur canevas fermé et les simulations sur canevas ouvert. Le germe de rupture contenu dans les canevas ouverts devant mener les simulants à des productions moins ritualisées, plus imprévisibles, donc plus spontanées. En fait, il fait reposer la nature plus ou moins «ouverte» du canevas **à la fois** sur le degré de contrainte et sur la présence de germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique, ce qui nous semble discutable. Nous avons plutôt l'impression que ces dimensions sont indépendantes l'une de l'autre. Nous reviendrons sur le sujet une fois mieux connue la nature de ces germes de tension.

Les auteurs cités ici n'ont pas étudié de façon détaillée la nature des phénomènes de tension dramatique, de conflit ou de germe de déséquilibre. Nous allons essayer d'aller plus loin qu'eux en commençant par explorer la notion de tension dramatique quitte à déborder le cadre étroit du domaine des ASÉI, et en abordant ensuite la notion de «germe».

1.2.1 LA TENSION DRAMATIQUE

La notion de tension dramatique nous amène à faire un rapprochement entre une simulation d'échanges interpersonnels et une oeuvre théâtrale telle qu'une saynète ou une pièce de plus longue durée. Dans un récent ouvrage sur le jeu dramatique, Girard et Vallières (1988) montrent comment progresse la tension dramatique dans une oeuvre théâtrale. Chaque personnage, porteur de **désirs ultimes** s'insère dans une de ce que les auteurs appellent les quatre fonctions dramatiques. Ainsi, un **héros**, portant en lui un **désir** de changement rencontre un ou

héros, portant en lui un **désir** de changement rencontre un ou des **opposants** qui désirent préserver les acquis et maintenir les états de fait. Le héros et l'opposant sont soutenus par des **alliés**. Le conflit est résolu par un **arbitre** qui décide de la fin de l'opposition. Cette fonction peut être assumée par le héros ou l'opposant. Même un monologue, s'il est bien construit, contient normalement les principales fonctions dramatiques. On dit d'une pièce de théâtre qu'elle est bien construite lorsque les événements qui composent l'action principale sont bien ordonnés et font progresser la tension dramatique jusqu'au noeud de la pièce, le moment le plus fort. Au cours du déroulement de l'action, des moments clés font progresser la tension dramatique. Cette progression est schématisée dans le graphique ci-dessous.



Légende :
i.d. = incident déclencheur
d.a. = décision de l'arbitre
d. = dénouement
c. = crise
a. = apogée

(Tiré de Girard et Vallières, 1988, 79)

Figure 5 : **Progression modèle de la tension dramatique dans une pièce de théâtre**

L'incident déclencheur est l'événement sans lequel tout aurait continué comme avant. Il est souvent décrit au début de la pièce mais peut s'être déroulé avant. L'action principale est le résultat du combat entre les désirs ultimes du héros et de l'opposant. La crise est un moment où la tension dramatique augmente et où les opposants doivent livrer un dernier combat. L'apogée est le point de tension maximum de la pièce. Elle est suivie par la décision de l'arbitre qui, en fait, désigne un gagnant. Le dénouement, c'est l'ensemble des conséquences de la solution du conflit.

En ce qui concerne les ASÉI, on pourrait les considérer comme de brèves oeuvres théâtrales puisque deux interlocuteurs «jouent» une conversation, souvent devant un public. Toutes proportions gardées, car la durée est une variable importante, on devrait y retrouver certains des éléments identifiés : un héros, un désir, un opposant, un ou des alliés, l'incident déclencheur, l'action principale, la crise, l'apogée, la décision de l'arbitre, le dénouement.

C'est vers les dialogues produits en simulation par des personnes-ressources au cours des ASÉI de nos données que nous nous sommes tournés pour voir si tel était le cas. En effet, nous possédons dans nos données empiriques relatives aux ASÉI-PM 1 à 13, à la fois les fiches lues aux simulants et les dialogues produits en simulation. En annexe (Annexe 10) nous avons fait l'analyse de ces dialogues en fonction du cadre de Girard et Vallières et nous nous sommes aperçu que seules les ASÉI-PM 1 et 2 se structuraient de cette façon, encore une fois, toutes proportions gardées. Les autres possèdent quelques-uns des éléments identifiés mais jamais en nombre suffisant pour refléter le cadre décrit. Dans les deux cas, les héros ont un désir déclenché par une situation problématique. Des divergences opposent les deux parties. On finit cependant par trouver une solution. Il faut noter que le deuxième exemple reflète plus le cadre de Girard et Vallières que le premier. La crise est une vraie crise et l'offre de solution n'arrive qu'après de nombreuses péripéties, les sentiments exprimés sont plus fort (angoisse, étonnement, perplexité, incrédulité, supplication), le caractère urgent de la situation est plus net, la montée de la tension dramatique est plus évidente et le langage en porte les traces. On remarque en particulier un accroissement du débit ou la présence d'un débit saccadé ainsi que de nombreux chevauchements et répétitions pendant la durée de la montée de la tension. Par exemple dans l'ASÉI-PM 2, on note des chevauchements et un accroissement du débit, au tout début de la conversation, aux lignes 9-17 (Voir transcription de l'enregistrement à l'Annexe 5) au moment où A annonce avec un certain énervement, la maladie de son chien, puis aux lignes 37-38 lorsque A tente de contrer les protestations de M. Entre les lignes 38 et 50, l'énervement, l'anxiété de A s'accroissent devant la possibilité d'échec de la requête, les nombreuses répétitions et le débit saccadé de A, par opposition au rythme lent et au ton pondéré de M, en font foi. On note à nouveau des chevauchements et un accroissement du débit aux lignes 51-52 et 55-57 lorsque A insiste après d'autres refus de M. On remarque aussi le ralentissement soudain du débit et l'absence

soudaine de chevauchements aux lignes 63-76, au moment de la chute de tension qui suit l'apogée, après le «enfin» résigné (intonation descendante) de A. On remarque enfin la reprise d'un débit plus rapide et l'apparition de nouveaux chevauchements au moment des «excuses» de M et des réponses un peu sèches de A dans la phase légèrement tendue des salutations finales (77-83). Les fluctuations de la tension dramatique sont nettes et épousent assez clairement la courbe du modèle de Girard et Vallières :

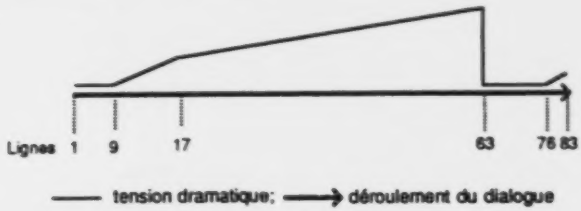


Figure 6 : **Progression de la tension dramatique dans le dialogue créé au moyen de l'ASÉI-PM 2**

Lorsqu'on examine les autres ASÉI-PM, on se rend compte que le cadre s'applique mal, pour les raisons suivantes : parce que personne ne s'oppose aux héros, parce qu'en général il n'y a pas de conflit véritable, donc pas de crises aiguës ni d'apogée. Il y a la plupart du temps convergence de vue entre les interlocuteurs. Les divergences qu'on remarque sont d'un moindre degré.

On constate qu'en fait ces cas auraient aisément pu contenir tous les éléments du cadre en question. Les commerçants auraient pu être beaucoup moins aimables, les clients plus difficiles (discutant les prix, protestant), les attitudes plus extrêmes, les divergences plus grandes, les goûts plus opposés. On notera que la longueur d'un dialogue n'a pas grand chose à voir avec sa structuration dramatique. L'exemple 13, une demande d'information précédant un achat, ressemble beaucoup, sur ce plan, aux exemples 3 et 4 qui sont des transactions d'achat, et ce, malgré sa longueur. Là aussi il y a convergence, complémentarité des buts, coopération, absence de conflit.

Pour ce qui est des autres exemples (7 à 12) les choses sont à peu près les mêmes, à quelques différences près. Dans certains (7,

8, 12) il s'agit de deux prestations consécutives, deux récits (fin de semaine de chacune des étudiantes, projets de vacances) auxquels chacun réagit de façon plus ou moins vive. Dans ces cas, encore une fois, il n'y a pas entre les interlocuteurs de conflit particulier, mais une certaine tension dramatique se retrouve dans certains des récits. La fin de semaine «épouvantable» de Martine peut jusqu'à un certain point être décrite en terme de héros, d'opposants, de crise. C'est aussi le cas des exemples 9 et 10 où les victimes de vols racontent leur aventure à un interlocuteur coopératif malgré son attitude directive.

Encore une fois, tous ces cas auraient pu contenir les éléments du cadre de Girard et Vallière si on s'en était préoccupé. Mais bien qu'on puisse souhaiter que cette structure se retrouve dans de nombreux cas présentés aux étudiants, nous devons nous souvenir qu'il s'agit ici de la classe de langue. Nous ne sommes pas au théâtre. On ne doit donc pas s'étonner que les structures dramatiques des dialogues obtenus ne correspondent pas toutes à celle du cadre étudié. Les situations de la vie courante qu'on veut aborder en classe ne se présentent pas toutes sous la forme de conflits aigus à résoudre, opposant héros et ennemis. On peut difficilement imaginer un cours fortement basé sur la simulation d'échanges interpersonnels ne contenant que des situations de ce type. On peut s'attendre en fait à toute une variété de cas plus ou moins porteurs de potentiel dramatique et interactif, le cadre de Girard et Vallières représentant un extrême d'un continuum.

Pour conclure cette application du modèle de Girard et Vallières, à nos données, nous faisons les remarques suivantes :

– la notion de structure dramatique avancée par Girard et Vallière construite autour des quatre grandes fonctions dramatiques adoptée par les personnages (Héros, Opposant, Aide, Arbitre) et des moments clés qui font progresser la tension dramatique (incident déclencheur, crise, apogée, décision de l'arbitre, dénouement) ne permet de rendre compte que d'un petit nombre de cas, bien que certains éléments puissent se retrouver isolément dans d'autres cas examinés,

– dans un cas précis nous avons mis en lumière le lien entre la présence des éléments du cadre de Girard et Vallières et la présence de marques révélatrices du degré de tension dramatique influençant l'interaction dans les dialogues produits à partir de ce

cas, tension résultant de la combinaison des tensions internes (comme par exemple la tension vécue par A à cause de la maladie du chien) et des tensions interpersonnelles créées par les divergences d'intérêt des interlocuteurs,

– si le cadre général s'adapte mal à la plupart des ASÉI examinées, la notion centrale d'«éléments contribuant à la progression de la tension dramatique» et influençant l'interaction, elle, présente un grand intérêt.

– ce cadre semble plus apte à analyser des dialogues produits en simulation que des cas présentés aux simulants avant la simulation. C'est pourtant sur ces derniers que nous nous penchons dans le présent travail,

– enfin il faut noter que pour ce qui est de ces cas, le déclenchement et la progression de la tension ne peuvent être qu'appréhendés. Ces éléments contribuant au déclenchement et à la progression de la tension dramatique, sont en fait des sources **potentielles** de création ou d'augmentation de la tension. La notion de «germe» nous paraît particulièrement bien appropriée. Nous nous proposons d'utiliser le terme de **«germe potentiel d'accroissement de la tension dramatique»**, que nous nous permettons parfois d'employer sous sa forme courte **«germe de tension»**. Nous devons cependant bien garder à l'esprit qu'un germe de tension ne peut se développer que dans un milieu propice. Pour qu'il joue vraiment le rôle attendu de moteur de l'interaction, il doit être interprété par les individus impliqués comme un motif d'accroissement de tension. Ce qui pourrait fort bien ne pas se produire dans une classe de langue seconde. Néanmoins, nous pensons que dans notre entreprise typologique, la présence ou l'absence de tels germes dans les cas présentés doit être prise en compte, même à titre de simples causes potentielles d'effets sur le déroulement de la simulation et sur les discours produits.

En bref, ce que nous retenons surtout de tout cela c'est qu'il est raisonnable de penser que la tension dramatique peut être provoquée ou accrue par la présence de certains éléments dans une situation donnée, que les cas de simulation peuvent contenir ces éléments à des degrés divers, et que l'interaction devrait en être affectée.

Nous définissons ces éléments ainsi :

dramatique (ou «germes de tension») sont des éléments de la situation de communication potentiellement déstabilisants, générateurs d'interaction. Dans un cas donné, ils peuvent varier en nombre et en puissance.
Germes de tension dramatique → interaction

– Dans les analyses des ASEI-PM que nous avons faites à partir du cadre de Girard et Vallières, nous avons identifié un certain nombre de germes de tension. Nous avons aussi voulu identifier ceux contenus dans les 44 cas présentés aux étudiants dans les ASÉI-SC 1 à 14.4 et en préciser la nature afin de pouvoir ensuite les regrouper en types.

1.2.2 NATURE DES GERMES DE TENSION DRAMATIQUE CONTENUS DANS LES ASÉI-SC 1 À 14.4

Dans les pages qui suivent nous présentons les résultats de notre analyse.

On se reportera à l'annexe 8 pour l'analyse détaillée des cas.

Notons que dans un premier temps nous nous sommes contenté de relever tous les éléments situationnels qui semblaient pouvoir constituer des germes potentiels de tension, sans aucune discrimination quant à leur importance relative.

Dans notre analyse nous avons trouvé une grande variété de germes potentiels de tension. Nous avons identifié la nature de ces germes et nous pouvons maintenant établir une liste des différents types :

TYPES DE GERMES DE TENSION :

– besoin de nature physique, physiologique, sociale ou psychologique; désir ou nécessité,
– présence d'obstacles à la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou d'une nécessité, présence de limites, de contraintes, d'ambiguïtés,
– divergence
  – dans les buts des interlocuteurs,
  – dans les intérêts, attitudes ou opinions (*opinion gap*) des interlocuteurs,
– inégalité ou asymétrie des connaissances, des compétences, des avoirs, des pouvoirs :
  – écart d'information : répartition inégale de l'information

- écart d'information : répartition inégale de l'information entre les interlocuteurs (l'un sait une ou des choses que l'autre ne sait pas),
- écart de compétence : répartition inégale des compétences domaniales (expérience du monde, connaissance du thème) couplée parfois à la nécessité de résolution d'une tâche par l'un des interlocuteurs ou les deux,
- inégalité dans la possession d'objets,
- partage inégal du pouvoir (relations hiérarchisées),
- Moyen indirect de communication,
- Éléments événementiels déterminants : événement marquant qui s'est passé avant, qui est en train de se passer ou qui est censé se passer après.

On constatera que nous allons beaucoup plus loin que les écrits mentionnés. Ainsi on sait que Caré (1989) retenait comme critère distinctif des canevas ouverts par rapport aux canevas fermés, la présence ou l'absence de rupture. Mais la rupture, qui est censée provoquer des productions verbales imprévisibles et spontanées chez les simulants, est limitée chez lui à la rupture physique (accident, panne, que nous nommons «événements déterminants», «obstacles») ou à la rupture psychologique (conflits: deux personnes veulent la même chose). Il ne fait aucune référence aux autres germes identifiés par nous, comme par exemple l'asymétrie des connaissances, des compétences, des avoirs, des pouvoirs. L'écart d'information, que nous étudions plus bas en détail, n'est pas pris en compte par lui alors qu'il est pour nous un germe de tension particulièrement important parce qu'il confronte le simulant à l'imprévu et devrait provoquer des réactions spontanées.

Nous tenons à souligner aussi encore une fois le caractère «potentiel» de ces germes. Il n'est pas certain que chacun jouera son rôle dans le déroulement de la simulation, les germes existent à titre de facteurs possibles. Ce sont en fin de compte les simulants qui ont le dernier mot en interprétant ces germes à leur façon. On sait que décrire les composantes d'une situation de communication (ce qu'on fait lorsqu'on présente un cas à simuler en en faisant la description), est très peu comparable avec l'activité de sélection des éléments situationnels que pratique le locuteur dans une situation donnée. Parmi tous les éléments possibles, celui-ci n'en retient que quelques-uns, et parfois même un seul qui sera déterminant.

L'expérience individuelle et le système complexe des représentations des interactants jouent un rôle important dans ce processus. Les germes de tension n'étant que des éléments de la situation, on peut penser qu'il en est de même lors de la production d'un discours simulé à partir d'un cas qui en contient. Ceci dit, nous devons les retenir comme composante importante du cas. On trouvera dans le tableau qui suit un résumé de ce que nous venons d'exposer.

TABLEAU XII	
TYPES DE GERMES POTENTIELS D'ACCROISSEMENT DE LA TENSION DRAMATIQUE, GÉNÉRATEURS D'INTERACTION	
Germes : éléments situationnels variables en nombre et en puissance	
Besoin, Désir, Nécessité	
Obstacles et contraintes	
Divergence ou opposition dans les	-buts -intérêts, goûts -attitudes -opinions
Inégalité	-des savoirs (écarts d'information) -des savoir faire (compétences domaniales inégales) -des avoirs (inégalité dans la possession d'objets) -des pouvoirs (relations hiérarchisées)
Moyen indirect de communication	
Événement marquant	-passé -présent (simultané) -à venir

1.2.3 DEGRÉ DE PUISSANCE DES GERMES DE TENSION DRAMATIQUE

Il est extrêmement difficile de prévoir avec précision quel sera le degré de tension dramatique en fonction de la présence de germes potentiels de tension dans un cas présenté, et ceci est dû en grande partie au fait que l'individu est en fin de compte seul responsable de l'interprétation des éléments situationnels comme germes de tension. Nous nous contenterons d'établir quelques critères très larges tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit que de possibilités.

La tension dramatique devrait varier en fonction du nombre, et de la puissance des germes de tension. Elle devrait logiquement être d'autant plus grande que leur nombre sera élevé, que plusieurs auront un caractère particulièrement aigu, qu'ils revêtiront une grande importance donc une grande puissance. Elle devrait au contraire être moins grande si moins de germes sont présents ou si ceux qui sont présents sont de plus faible puissance.

L'étude de nos données nous a montré que la plupart des cas contiennent plusieurs germes, que certains en contiennent peu, que d'autres en contiennent un grand nombre. Sur le plan du nombre, nous ne pouvons faire mieux, dans le cadre de la présente étude, que de retenir l'idée d'un continuum entre deux extrêmes. Ce qui nous intéresse surtout, c'est de bien distinguer les cas les plus différents les uns des autres, car ce sont ceux dans lesquels les implications sur la tension dramatique des dialogues produits en simulation devraient être les plus remarquables. Nous distinguerons donc les cas où il y a peu de germes et les cas où il y a beaucoup de germes :

peu de germes |←----------→| germes nombreux

Mais comme nous l'avons dit le critère du nombre n'est pas suffisant. Certains cas contenant le même nombre de germes se distinguent sur d'autres plans, ceux de leur importance, c'est-à-dire leur puissance potentielle. Par exemple, ASÉI-SC 7.1 contient le même nombre de germes que l'ASÉI-SC 7.3 portant sur le même thème général, l'invitation; pourtant, il semble bien que la tension dramatique produite à partir du cas 7.3 sera plus grande. En effet, dans 7.3 l'aversion de B pour A est à première vue un germe potentiellement plus puissant que sa contrepartie dans 7.1, le choix du film. On peut dire qu'il revêt une plus grande importance. Certains des besoins identifiés en tant que germes sont à des degrés d'acuité différents. Ainsi, le besoin d'acheter des articles d'épicerie pour faire une omelette n'est pas à première vue aussi aigu, impérieux, que le besoin d'un moyen de transport pour aller faire soigner d'urgence un chien très malade. Des événements passés, simultanés ou à venir peuvent être plus ou moins marquants, les obstacles et contraintes peuvent être plus ou moins difficiles à franchir, les divergences et inégalités, plus ou moins grandes.

De plus, les germes de types différents peuvent être plus ou moins importants les uns par rapport aux autres et marquer de façon distincte les discours produits. Par exemple, parmi tous les germes énumérés, l'élément «divergence» devrait avoir un très grand poids car il est fort probable qu'il est une source de conflits potentiels entre les individus. Sa présence devrait créer des discours de type argumentatifs plutôt que simplement référentiels. Il en est de même pour les obstacles majeurs, dont la présence annonce forcément une

forte pression sur l'individu pour qu'il tente par tous les moyens de les contourner, et qui devrait provoquer le recours massif à des stratégies d'insistance.

Nous savons qu'il est bien difficile et hasardeux de quantifier avec précision le degré de puissance des germes et d'établir des comparaisons quand on sait que la perception de cette acuité, de cette importance, reste en grande partie du ressort ultime des individus impliqués.

Malgré tout, nous nous permettons de poser ces quelques critères quantitatifs à titre d'hypothèse, que nous consignons dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU XIII	
VARIATION DES GERMES DE TENSION EN NOMBRE ET EN PUISSANCE	
NOMBRE	
peu de germes <----------> nombreux germes	
DEGRÉ DE PUISSANCE	
Besoins Désirs Nécessités	peu aigus <----------> très aigus
Obstacles et contraintes	mineurs <----------> majeurs
Divergences	mineures <----------> majeures
Inégalités	mineures <----------> majeures
Evénements passés, présents, à venir	peu marquants <----------> très marquants
Moyen de comm.	direct / indirect

On notera que le moyen de communication ne peut être que direct ou indirect. Il n'y a pas dans ce cas de continuum.

Les germes pouvant, d'une part, varier en puissance, d'autre part, se combiner entre eux, on comprendra que toutes les combinaisons sont possibles et qu'il serait difficile d'en faire la liste.

Il faut noter cependant l'existence de combinaisons de germes qui sont particulièrement puissantes. Ainsi, la combinaison «besoin très aigu + obstacle majeur à la satisfaction de ce besoin + grande divergence d'intérêts» nous paraît si puissante qu'il y a de forte chance qu'en

général elle ait un plus grand potentiel que les autres types de germes isolés ou combinés entre eux, et qu'elle produise des discours de type argumentatif. Nous reviendrons sur cette combinaison car elle devrait nous permettre de fixer certains critères typologiques.

Besoins **Désirs** **Nécessité**	**très aigus**
Obstacles et contraintes	**majeurs**
Divergences	**majeures**

1.2.4 IDENTIFICATION DE TYPES DE CAS EN FONCTION DES GERMES DE TENSION

On peut déjà établir des types de cas en fonction de ce à quoi nous venons d'aboutir. On peut distinguer deux types de cas extrêmes, ceux dans lesquels il y a peu de germes de tension, et où ces germes sont de faible puissance et ceux où il y a de nombreux germes de tension de grande puissance, en comprenant qu'il y a entre ces deux extrêmes, une grande quantité de cas de types intermédiaires puisque les germes peuvent se combiner entre eux.

CAS		
De type G-		De type G+
avec germe de tension peu nombreux et de faible puissance	degré de tension dramatique attendu - ←----------→ +	avec germe de tension nombreux et de grande puissance

Mais comme nous l'avons dit, certaines combinaisons de germes nous paraissent plus «puissantes» que d'autres et elles devraient produire des conflits. Ainsi, toutes choses étant égales par ailleurs, la présence de **divergences** entre des individus guidés par des **désirs** nés de **besoins** ou de **nécessités** et confrontés à des **obstacles** devrait suffir pour que la tension dramatique soit accrue et les interactions multipliées. En fait, la combinaison «besoin + obstacle à la satisfaction de ce besoin

+ divergence» devrait logiquement produire un **conflit** et donc une grande tension dramatique. Nous comprenons mieux maintenant cette notion de conflit évoquée par Di Pietro et Caré, et les fonctions dramatiques de Girard et Vallières, et savons quelles en sont les composantes essentielles :

Conflit = | **besoin**
obstacle à la satisfaction de ce besoin
divergence

Il nous semble que toutes choses étant égales par ailleurs, tout cas de type conflictuel, c'est-à-dire contenant la combinaison de ces trois éléments devrait pouvoir être considéré comme possédant un plus fort potentiel d'accroissement de tension dramatique et partant, un plus fort potentiel interactionnel que tout cas ne la contenant pas.

On peut donc identifier déjà deux types de cas :

cas conflictuels / cas non conflictuels

Les cas non conflictuels peuvent contenir n'importe quels germes de tension sauf le germe «divergence».

Dans la catégorie «cas conflictuels», nous identifierons deux extrêmes, les cas où le conflit est majeur et les cas où le conflit est un conflit mineur, avec des cas de type intermédiaire :

TABLEAU XIV	
CAS DE TYPE CONFLICTUEL	
Conflit mineur	Conflit majeur
besoin peu aigu obstacle mineur à la satisfaction de ce besoin divergences mineures (+, possiblement, d'autres types de germes de tension)	besoin très aigu obstacle majeur à la satisfaction de ce besoin divergences majeures (+, possiblement, d'autres types de germes de tension)
- <----------> +	

Tous les autres cas, qui possèdent un plus ou moins grand nombre de germes de tension plus ou moins puissants, mais qui ne contiennent pas la combinaison créatrice de conflit,

nous les plaçons dans la catégorie des cas «non conflictuels». Nous pensons qu'ils devraient posséder un moins fort potentiel de tension dramatique que le cas contenant en germe des conflits mineurs.

CAS NON CONFLICTUELS :

Parmi les cas de type non conflictuels, nous distinguons les cas non problématiques, et les cas problématiques.

Les cas «**non problématiques**» sont ceux dans lesquels aucun véritable problème n'est posé, il y a **absence d'obstacle** à la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou d'une nécessité.

Les cas «**problématiques**» sont ceux qui contiennent un problème à résoudre : il y a un **obstacle** ou une contrainte, plus ou moins important, qui empêche la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou d'une nécessité.

Dans un cas à simuler, un problème, c'est en fait la combinaison d'un besoin, d'un désir ou d'une nécessité et d'un obstacle à leur satisfaction.

Problème = | **besoin**
obstacle à la satisfaction de ce besoin

On trouvera sur le tableau suivant le détail de la composition des cas non conflictuels :

TABLEAU XV
CAS DE TYPE NON CONFLICTUEL

NON PROBLÉMATIQUES		PROBLÉMATIQUES	
Besoins	-/+	Besoins	-/+
Désirs	-/+	Désirs	-/+
Nécessités	-/+	Nécessités	-/+
Obstacles ou contraintes	Ø	Obstacles ou contraintes	-/+
Divergences	Ø	Divergences	Ø
Inégalités	-/+	Inégalités	-/+
Événements passés, présents, à venir	-/+	Événements passés, présents, à venir	-/+

Mais on se souviendra que dans tout conflit, il y a un problème, puisqu'il y a «besoin, désir ou nécessité + obstacle», en

plus des divergences. Tous les cas conflictuels sont des cas «problématiques». Le critère «problème» s'applique donc aussi bien aux types non conflictuels qu'aux types conflictuels, la différence entre ces derniers résidant dans la présence ou l'absence de divergences.

Le critère «problème», c'est-à-dire la combinaison «besoin, désir ou nécessité + obstacle» est donc le premier critère à appliquer pour classer les cas, suivi de celui de «divergence». Les critères de classement sont donc les suivants:

Cas	non problématiques	(pas d'obstacle)
	problématiques	(obstacle)
	non conflictuels	(obstacle, pas de divergence)
	conflictuels	(obstacle + divergence)

Dans les cas «problématiques» il y a obstacle à la satisfaction d'un besoin alors que dans les cas non problématiques il n'y a pas d'obstacle.

Certains cas «problématiques» sont conflictuels, c'est-à-dire que la résolution du problème passe par une confrontation. Dans les autres, les cas «problématiques» non conflictuels, il n'y a pas divergence, il y a plutôt coopération pour résoudre le problème :

TABLEAU XVI

CAS NON PROBLÉMATIQUES ET PROBLÉMATIQUES

NON PROBLÉMATIQUE [obstacle Ø]	PROBLÉMATIQUE [obstacle -/+]		
NON CONFLICTUEL [divergence Ø]		CONFLICTUEL [divergence -/+]	
NON PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL [obstacle Ø] [divergence Ø]	PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL [obstacle -/+] [divergence Ø] [coopération +]	CONFLIT MINEUR [obstacle -] [divergence -]	CONFLIT MAJEUR [obstacle +] [divergence +]

On trouvera ci-dessous le tableau XVII qui récapitule ce que nous venons d'exposer, et le tableau XVIII qui montre la répartition des cas de nos données empiriques en fonction des critères identifiés.

TABLEAU XVII

TYPES DE CAS EN FONCTION DE LA NATURE DES GERMES DE TENSION ET DE LEUR PUISSANCE

NON PROBLÉMATIQUE	PROBLÉMATIQUE			
NON CONFLICTUEL		CONFLICTUEL		
NON PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL	PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL	PROBLÉMATIQUE CONFLICTUEL		
		conflit mineur	conflit majeur	
Besoins -/+ Désirs -/+ Nécessités -/+ Obstacles ou contraintes Ø Divergences Ø Inégalités -/+ Événements *passés, présents, à venir* -/+ Communication directe/indirecte	Besoins -/+ Désirs -/+ Nécessités -/+ Obstacles ou contraintes -/+ Divergences Ø Inégalités -/+ Événements *passés, présents, à venir* -/+ Communication directe/indirecte	Besoins - Désirs - Nécessités - Obstacles ou contraintes - Divergences - (aussi,possiblement : Inégalités -/+ Événements *passés, présents, à venir* -/+ Communication directe/indirecte	Besoins + Désirs + Nécessités + Obstacles ou contraintes + Divergences + (aussi,possiblement : Inégalités -/+ Événements *passés, présents, à venir* -/+ Communication directe/indirecte	
Degré de tension dramatique attendu :				
- <---------- > +				
Légende : - => mineur (peu aigu, mineur, peu marquant) Ø => absent. + => majeur (aigu, majeur, marquant...) -/+ => variant de - à +				

TABLEAU XVIII

CLASSIFICATION DES CAS DES ASÉI-SC 1.1 À 14.4 EN FONCTION DE LA NATURE DES GERMES DE TENSION ET DE LEUR PUISSANCE

NON PROBLÉMATIQUE [O ø]	PROBLÉMATIQUE [O-/+]		
NON CONFLICTUEL [D ø]		CONFLICTUEL [D -/+]	
		PROBLÉMATIQUE CONFLICTUEL	
NON PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL [O ø, Dø]	PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL [O -/+, Dø]	CONFLIT MINEURS [O-, D-]	CONFLIT MAJEUR [O+, D+]
ASÉI-SC : 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4, 5, 8, 9, 10.1, 10.2, 11, 12.1, 12.2,12.3, 12.4, 12.5, 13.4.2, 14.2, 14.3, 14.4.	ASÉI-SC : 2.1, 2.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2.	ASÉI-SC : 1.5	ASÉI-SC : 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6, 7.3, 13.1, 13.2, 13.3, 13.4.1, 13.4.3., 14.1.
Degré de tension dramatique attendu :			
- <---------- > +			
Légende : O => obstacle; D => divergence - => mineur (peu aigu, mineur, peu marquant) Ø => absent. + => majeur (aigu, majeur, marquant...) -/+ => variant de - à +			
N.B. Sont exclues les ASÉI-SC dans lesquelles les étudiants sont censés définir le contenu du cas.			

Il faut noter que les cas non problématiques et non conflictuels bien qu'ils ne contiennent pas d'obstacles ni de divergences,

peuvent varier en fonction des autres germes de tension. Par exemple, comme d'autres, le germe «présence d'écarts d'information» peut être présent ou absent dans chacun des types identifiés.

On a ainsi :

CAS NON PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL		CAS PROBLÉMATIQUE NON CONFLICTUEL		CAS PROBLÉMATIQUE CONFLICTUEL (CONFLIT MINEUR)		CAS PROBLÉMATIQUE CONFLICTUEL (CONFLIT MAJEUR)	
sans écarts d'info.	avec écarts d'info.	sans écarts d'info.	avec écarts d'info.	sans écarts d'info.	avec écarts d'info.	sans écarts d'info.	avec écarts d'info.
[O e, De]	[O e, De, É]	[O -/+, De]	[O -/+, De, É]	[O-, D-]	[O-, D-, É]	[O+, D+]	[O+, D+, É]
(ex. : 12.2)	(ex. : 3.2)	(ex. : 7.2)	(ex. : 2.2)		(ex. : 1.5)	(ex. : 13.2)	(ex. : 1.4)

Pour terminer, il nous faut revenir sur un sujet abordé plus haut qui nous préoccupait quelque peu.

Caré (1989), nous l'avons vu, distingue les simulations «sur canevas ouvert» de celles «sur canevas fermé» à la fois selon le degré de contrainte du canevas et la présence de germes de tension, comme si ces dimensions étaient intimement liées. Nous avions l'intuition qu'elles étaient en fait indépendantes l'une de l'autre. Un examen des données permet aisément de constater que c'est bien le cas : les germes de tension apparaissent indifféremment dans les canevas identifiés comme contraignants et dans ceux identifiés comme peu contraignants. Ainsi, parmi les canevas contenant peu de germes de tension (de type non conflictuel voir tableau XVIII) il en est qui sont contraignants (cas 4, 10.1, 11), et d'autres peu contraignants (par exemple 2.2, 5, 13.4.2). Parmi les canevas contenant des germes de tension particulièrement puissants (types conflictuels) il en est qui sont peu contraignants (par exemple 1.5, 7.3, 13.4.3), et d'autres qui sont contraignants (1.3, 3.5, 3.6). Nous pouvons dire que dans nos données, les dimensions «contrainte» et «présence de germes de tension» sont indépendantes.

Bien que Caré n'y fasse pas référence, c'est peut-être la présence conjointe d'écarts d'information et d'autres germes de tension qui constitue pour lui le critère distinctif des canevas ouverts et des canevas fermés. Nous reviendrons sur la question après avoir étudié de près ce germe aux caractéristiques bien particulières qu'est l'écart d'information.

Nous avons entrepris cette étude des notions de tension dramatique et de germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique dans un but particulier. Nous voulions en savoir plus sur la nature des «éléments divers» que nous avions relevés dans les cas présentés aux étudiants afin de voir si cela pouvait nous aider à établir des types de cas.

Les propositions de Girard et Vallières et celles de Caré et Di Pietro nous ont mis sur une piste que nous avons empruntée avec succès. Nous avons exploré en particulier la notion de germe de tension en allant beaucoup plus avant. Nous avons fait le relevé des germes contenus dans nos données empiriques, et nous sommes parvenu à faire une liste longue mais non exhaustive de germes possibles. Nous avons réfléchi sur la nature de ces germes et sur leur puissance. Nous avons esquissé quelques critères quantitatifs mesurant la puissance de ces germes de tension. Nous avons identifié, parmi les germes possibles, et à titre d'hypothèse, un noyau de germes particulièrement puissant. Nos réflexions et l'examen de nos données empiriques nous ayant amené à identifier des critères typologiques, nous avons établi une typologie des cas d'ASÉI en fonction de ces critères, et basée sur la nature et la puissance des germes de tension. Nous avons enfin constaté le fait que les dimensions «contrainte» et «présence ou absence de germe de tension» étaient indépendantes l'une de l'autre.

Nous nous penchons maintenant avec une attention particulière sur un des germes identifiés, l'écart d'information.

1.3 *La répartition de l'information entre les participants*

1.3.1 LA NOTION D'ÉCART D'INFORMATION

Dans toute situation de communication authentique, chacun des interlocuteurs possède un bagage de connaissances personnelles et se fait du monde et de la situation une représentation particulière. Lorsque deux individus se rencontrent pour se parler, il y a donc mise en contact de deux réseaux de représentation, de deux visions du monde. Certaines des connaissances sont partagées par les interlocuteurs, d'autres ne le sont pas. Le plus souvent, même lorsque les interlocuteurs se connaissent bien et depuis longtemps, il y a une partie des connaissances individuelles qui est ignorée de l'autre. En général, dans une conversation, un bon nombre des

interventions de chacun est consacré à l'élucidation du non-su, à la levée des ambiguïtés. Ces écarts entre les connaissances de l'un et de l'autre, contribuent à créer cette part d'imprévu qui est une caractéristique de la communication authentique. Chacun ne sachant pas à l'avance ce que l'autre va dire, la présence même de lacunes pousse les interactants à tenter de les combler, de réduire l'incertitude. Pour faire face à l'imprévisible, paraphrasant les penseurs de l'école de Palo-Alto, on peut dire : «ils ne peuvent pas ne pas interagir».

En communication authentique, l'asymétrie des connaissances des interlocuteurs placés en situation de résolution de tâche communicative est donc un des moteurs de l'interaction et de l'improvisation. En classe de langue, l'écart d'information peut jouer le même rôle qu'en communication authentique et favoriser l'apprentissage. Nous ne sommes pas le seul à le dire (voir par exemple DiPietro 1987, Harmer 1983, Kramsch 1984 a, Littlewood 1981 et pour les applications en pédagogie Geddes, Surtridge et Munch 1985, Demari 1984; Ur 1981 et 1984) et les résultats des études de Duff (1986) et de Pica et Doughty (1988, voir aussi Germain 1991b) sur les pratiques pédagogiques basées sur l'écart d'information tendent à appuyer cette thèse. Ce qui est possible pour d'autres activités pédagogiques devrait l'être pour les ASÉI, dans lesquelles, on le sait, il est question de simuler la communication authentique.

Prenons l'exemple de l'ASÉI-PM 2. Des écarts d'information y ont été ménagés : avant le début de la conversation, les détails de la maladie du chien de A et la race du chien sont inconnus de M. La marque et les dimensions de la voiture de M sont inconnues de A, les stratégies d'insistance de A et de résistance de M ne sont pas connues à l'avance par l'autre. On remarque que dans le dialogue produit en simulation, les interlocutrices sont contraintes d'interagir pour lever les ambiguïtés et au fur et à mesure que celles-ci sont levées, l'interaction prend un tour imprévu. Chaque interlocutrice «choisit» en fonction des interventions de l'autre une stratégie pour atteindre son but (pour A, obtenir rapidement un moyen de transport, pour M, éviter à tout prix de salir sa voiture). Ces stratégies, comme nous l'avons dit plus tôt, doivent être comprises ici comme englobant la gestion de thèmes, la gestion des tours de parole et la mise en séquence des actes de parole. Les excuses trouvées par M ne sont pas connues de A à l'avance et cette dernière doit spontanément adapter son discours. Les écarts d'information, on le voit, sont un des éléments moteurs de l'interaction.

On comprendra donc que lorsque le concepteur de cours ou le professeur prépare les cas à simuler, la répartition qu'il prévoit faire de l'information entre les participants devrait avoir une incidence sur l'interaction au moment de la simulation (On pourra se reporter à la définition du principe d'écart d'information que nous avons donnée au point 2.1.3 du chapitre précédent).

Dans les simulations, comme dans la communication authentique, la présence d'écarts d'information devrait conditionner les représentations que se font les participants des données situationnelles. Elle devrait contribuer à reconstituer une partie des caractéristiques de la communication authentique et en particulier la nécessité d'interagir pour résoudre une tâche communicative (pour savoir ce que l'un sait ou veut et que l'autre ne sait pas) ainsi que le caractère imprévisible des productions individuelles des interlocuteurs.

1.3.2 IDENTIFICATION ET ANALYSE DES ÉCARTS D'INFORMATION CONTENUS DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES

Nous savons que de nombreuses ASÉI de nos données sont bâties autour du principe de la répartition sélective de l'information. Afin d'en savoir plus sur la forme que peuvent prendre les écarts d'information, nous avons examiné de près les données reliées au sujet que nous avons extraites de nos exemples d'ASÉI-SC et qu'on retrouvera regroupées en annexe 9.

Un examen de ces données permet de constater que parmi les 44 ASÉI-SC répertoriées, plus de la moitié sont basées sur le principe de l'écart d'information. Sur 44 ASÉI-SC, 5 sont à écarter car le cas doit être défini par les étudiants à partir du thème général abordé (ex. Demande d'aide), et qu'il n'est pas spécifié que les étudiants doivent y ménager des écarts d'information (comme c'est le cas pour certains exemples). On ne peut donc savoir à l'avance si des écarts d'information y seront ménagés.

Parmi les 39 ASÉI-SC restantes, 24 contiennent des écarts d'informations. Dans 22 de ces 24 ASÉI-SC, les écarts d'information sont ménagés *a priori* par le concepteur. Dans 2 de ces 24 ASÉI-SC, on demande aux étudiants de définir eux-mêmes certaines parties du cas en ménageant des écarts d'informations. C'est-à-dire qu'on leur donne la consigne de préparer en commun certaines parties du cas et d'en élaborer d'autres séparément (12.3 et 12.5).

Parmi ces 24 ASÉI-SC, 6 sont des cas spéciaux. Il s'agit d'activités au cours desquelles un même cas est d'abord simulé par un premier groupe de participants puis, après objectivation, par tous les autres étudiants de la classe en groupes de deux et simultanément. Dans ces 6 cas, l'écart d'information existe pour le premier groupe d'étudiants mais pas pour les autres groupes puisque ces derniers prennent connaissance de toutes les données situationnelles avant de simuler à leur tour. On trouvera ces renseignements regroupés dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU XIX PRESENCE OU ABSENCE D'ÉCARTS D'INFORMATION DANS LES ASÉI-SC 1.1 À 14.4
Cas à définir par les étudiants sans consigne de ménagement d'écarts d'information : (5 ASÉI-SC) 1.7, 3.5, 3.6, 6.3, 13.5 Cas donnés avec écarts d'information ou à définir par les étudiants, avec consigne de ménager des écarts (25 ASÉI-SC) :
Écarts : 1.1, 3.3, 3.4, 5, 8, 9, 11, 10.1, 12.1, 12.3, 12.5, 13.1, 13.2, 13.3, 13.4.1, 13.4.3, 14.1, 14.3, 14.4 Écarts pour le 1er groupe seulement quand le reste de la classe simule le même cas après un premier groupe : 1.3, 1.4, 1.5 , 1.6, 2.2, 7.3 Cas sans écarts d'information (dans 20 ASÉI-SC) :
Pas d'écarts: 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 10.2, 12.2,12.4, 13.4.2,14.2 Pas d'écart pour les groupes qui simulent le même cas après un premier groupe : 1.3, 1.4, 1.5 , 1.6, 2.2, 7.3

Il faut noter que les ASÉI-SC dans lesquelles la conversation à simuler est de type «médiatisé», qui débouchent sur des dramatisations, ne comportent pas d'écarts d'information. En effet, toutes les données y sont connues à l'avance par chacun des interlocuteurs, et, ce, par définition, le point de départ de l'exercice étant un texte oral. C'est le cas d'une dizaine d'ASÉI-SC (par exemple 1.2, 6.2). Les ASEI-SC 11 et 12.2, de type hybride, en partie médiatisées et en partie décrites sont des cas à part. Contrairement aux autres, elles ne débouchent pas sur des dramatisations. En effet, les étudiants doivent y simuler des conversations qui sont censées être **la suite** de celles qu'on leur a présentées.

On se rend compte que dans le cours «*Comment se débrouiller en français*» le recours à l'écart d'information est une

pratique assez courante qui n'est pas employée de façon systématique. Il suffirait cependant de peu pour qu'elle le soit. En effet, à part les cas où il s'agit simplement de rejouer un dialogue entendu auparavant sur bande sonore (par exemple 1.2, 6.1, 12.4) rien n'empêcherait que chaque cas présenté contienne des écarts d'information. Il suffirait de quelques changements mineurs.

Un examen des données relatives aux ASÉI-PM permet de constater que 8 sur les 13 ASÉI contiennent des écarts d'information (voir Annexe 7).

Un examen attentif de toutes les données recueillies permet, de plus, de faire certaines constatations sur les plans qualitatif et quantitatif, ainsi que sur le plan de la correspondance :

- **SUR LE PLAN QUALITATIF**

– Ce sur quoi portent les écarts :

Les écarts d'information portent sur plusieurs aspects de la situation dans laquelle les participants sont placés, ainsi, pour les ASÉI-SC ils portent sur

- les participants même :
  - identité (par exemple, 5, 12.3)
  - traits de caractère et attitudes (par exemple, 1.6, 13.1)
- histoire individuelle et projets :
  - histoire générale (par exemple, 9, 10.1)
  - événement passé spécifique (par exemple, 12.1, 12.3,)
  - événement simultané (par exemple, 2.2)
  - événement à venir (par exemple, 1.5, 11)
- les stratégies à adopter (par exemple, 1.4, 1.5)
- les thèmes et sous-thèmes à aborder (par exemple, 3.3, 8)
- certains éléments physiques ou sociaux pouvant faire obstacle :
  - caractéristiques d'un objet (par exemple, 12.5, 14.1), d'un lieu (2.2), d'un animal (1.4), d'une nuisance (13.4.1, 13.4.3)
  - existence d'un règlement à suivre : (12.3)

Un examen rapide des ASÉI-PM montre que les écarts qu'on y a ménagés portent sur des éléments semblables à ceux identifiés pour les ASÉI-SC.

On peut donc remarquer une certaine variété des éléments sur lesquels peuvent porter les écarts d'information. Cette variété peut paraître de prime abord assez grande. Pourtant, il est logique de penser que les écarts devraient pouvoir porter sur des aspects encore plus nombreux. Cette variété pourrait donc être beaucoup plus étendue. On remarque par exemple qu'un élément considéré par certains comme crucial ne fait pas directement et nettement l'objet d'écarts d'information. Il s'agit des intentions des interlocuteurs. Dans nos données, même si d'autres éléments sont lacunaires, les intentions de chacun sont la plupart du temps connues à l'avance par les deux participants. Di Pietro (1987), dans le cadre de ses travaux sur les ASÉI, considère comme un des principaux moteurs de ce qu'il appelle «*strategic interaction*» le fait de mettre en contact des protagonistes aux projets personnels («*personal agendas*») divergeant totalement et connus d'eux seuls avant la simulation.

Pour lui, un bon cas (qu'il nomme «*scenario*») devrait ressembler à ceci :

> *Une mère a promis à son fils de 10 ans qu'elle et son mari l'emmèneraient à la plage le lendemain (dernier jour de vacances). Peu après, une amie d'enfance qu'elle n'a pas vue depuis douze ans l'a appelée pour lui dire qu'elle passerait la voir le lendemain pour la journée. Elle doit demander à son mari de s'occuper seul de son fils. De son côté son mari qui ne sait rien de cet appel, a été invité par son patron à aller jouer au golf le lendemain avec lui et un client important. Il doit se préparer à discuter de ce problème avec elle et lui demander de s'occuper de l'enfant seule.* (Résumé de Di Pietro 1987, 78)

Dans ce cas, les intentions sont cachées et les plans personnels sont totalement divergents. Ce que nous pouvons trouver de plus proche parmi nos ASÉI-SC, ce serait par exemple le sentiment caché d'un interlocuteur pour l'autre, ou une intention cachée de demande d'aide pour un seul des deux interlocuteurs. On ne

trouve cependant jamais à l'intérieur d'un même cadre thématique, deux projets distincts et divergents que chacun aurait concocté pour l'autre comme dans l'exemple tiré de Di Pietro, combinaison qui devrait en toute logique provoquer des interactions très vives.

Il faut donc ajouter à la liste que nous avons faite, l'**intention** des interlocuteurs.

-La nature des écarts :

Un écart d'information a toujours pour but de provoquer la nécessité d'un transfert d'information entre les participants au moyen du langage. Mais le transfert d'information peut être axé sur la simple levée d'ambiguïtés, sur la découverte d'obstacles ou de divergences. Lorsqu'il débouche sur la découverte de divergences, on peut s'attendre au déclenchement de conflits, de discussions, d'argumentation.

On peut ainsi distinguer trois types d'écarts :

– Ceux axés sur la simple levée d'ambiguïtés, qui portent sur certains éléments d'une situation **non problématique** et provoquent, sans créer de conflit, un simple **transfert d'information**

– parfois surtout **unidirectionnel** comme par exemple dans les ASÉI-SC où des parents font des recommandations à leur enfant avant un voyage, où un animateur donne des conseils à la radio, où une personne lit l'avenir de l'autre dans les cartes, où une personne âgée raconte sa jeunesse à un adolescent, dans lesquelles il y a probablement asymétrie dans le nombre et la durée des interventions des interlocuteurs ainsi que dans la répartition des interventions initiatives,

– parfois surtout **bidirectionnel,** dans lesquelles on peut s'attendre à ce qu'il y ait une relative symétrie dans le nombre et la durée des interventions des interlocuteurs ainsi que dans la répartition des interventions initiatives.

C'est par exemple les cas où deux interlocuteurs inconnus font connaissance, deux vieux amis se rencontrent après une

longue séparation, deux amis se racontent leurs projets ou leur dernière fin de semaine dans un simple but partager leurs expériences, ou encore celui où une victime déclare un vol à la police. On peut mentionner aussi le cas 4 dans lequel un concierge explique les règlements de l'immeuble à un nouveau locataire à qui on a donné consigne de poser des questions «pour que les deux participent également». On remarque que la simple présence de cette consigne montre qu'on s'attend en fait à ce que la communication soit naturellement surtout unidirectionnelle dans un tel cas. En fait, on s'assure d'une répartition bilatérale des interventions initiatives, même si c'est contre nature.

– ceux qui, dans une **situation problématique**, impliquent non seulement la levée d'ambiguïtés, mais aussi la découverte de **contraintes ou d'obstacles** à l'atteinte de buts, tel que l'ASÉI-SC 2.2 (demande de livraison d'articles d'épicerie par téléphone : contrainte de temps pour la livraison, grand achalandage du magasin, maladie d'un des livreurs). L'accent est mis ici aussi sur le transfert d'information entre les deux interactants. Ici aussi la communication pourrait être soit surtout unidirectionnelle, soit surtout bidirectionnelle selon le nombre et la nature des obstacles.

– et enfin ceux qui sont axés sur la découverte d'éléments **déclencheurs de litiges, de conflits** plus ou moins important, dans une **situation problématique**. Les participants ne découvrent ces obstacles à leurs projets que progressivement, dans le cours de l'interaction, ce qui devrait les amener à interagir avec de plus en plus d'intensité. C'est le cas par exemple des ASÉI-SC 1.1, 13.1, 14.1, où un problème est posé, dont la résolution est rendue difficile par des obstacles et des contraintes non connues de l'un ou de l'autre interlocuteur et où un conflit est censé naître des divergences d'intérêts, de buts, d'opinion ou d'attitudes des interactants. Ici l'accent n'est pas mis sur le transfert d'information, bien que celui-ci soit une des clés de la montée de la tension dramatique, mais plutôt sur l'effet que devrait produire la découvertes de divergences. Les participants devraient être amenés à discuter, argumenter, faire valoir leur point de vue, «mentir», pour atteindre leur but. La communication devrait être surtout de type **bidirectionnel** (voir tableaux XX et XXI).

TABLEAU XX
LES TROIS TYPES D'ÉCARTS D'INFORMATION
Écarts de type 1 : (axés uniquement sur la levée d'ambiguïtés) -portent sur des éléments d'une situation non problématique -provoquent sans créer de conflit un simple transfert d'information parfois surtout unidirectionnel parfois surtout bidirectionnel
Écarts de type 2 : (axés sur la découverte d'obstacles à la satisfaction d'un besoin) -portent sur des éléments situationnels d'une situation problématique qui sont souvent des contraintes ou des obstacles à l'atteinte d'un but par l'un ou l'autre des interlocuteurs -provoquent sans créer de conflit un simple transfert d'information parfois surtout unidirectionnel parfois surtout bidirectionnel
Écarts de type 3 : (axés sur le déclenchement de conflits) -portent sur des éléments situationnels d'une situation problématique qui sont souvent des contraintes ou des obstacles à l'atteinte d'un but par l'un ou l'autre des interlocuteurs -provoquent un transfert d'information qui crée des conflits, de l'argumentation, de multiples interactions de type bidirectionnel .

TABLEAU XXI : TYPES D'ÉCARTS D'INFORMATION CONTENUS DANS LES ASÉI-SC 1.1 À 14.4		
Type 1 levée des ambiguïtés	Type 2 découverte d'obstacles	Type 3 découverte de divergences
3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4, 5, 9, 8, 10.1, 10.2, 11, 12.1, 12.3, 12.5 14.4, 14.3	2.2	1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 7.3, 13.1,13.2, 13.3,13.4.1,13.4.3, 14.1

- **SUR LE PLAN QUANTITATIF**

Nous avons dit plus tôt que le nombre d'éléments sur lesquels les écarts portent est variable. En effet, dans nos données, on remarque de grandes différences entre les cas. On peut répartir les cas selon que les écarts portent

sur peu d'éléments (un ou 2)..... : par exemple, 1.1, 7.3,
sur quelques éléments (3 ou 4)..... : 5, 12.5 ,
sur de nombreux éléments..... : 1.4, 14.1,
sur la presque totalité des éléments : 3.3, 10.1, 11.

De plus, il est intéressant de remarquer le fait suivant. Nous savons que les écarts d'information sont le résultat d'une répartition sélective de l'information entre les interlocuteurs. Dans un même cas, on peut donc créer des écarts pour l'un ou l'autre des interlocuteurs, ou bien, pour chacun des deux interlocuteurs. Cette répartition des écarts peut donc se faire de façon inégale ou égale.

Il y a **répartition inégale** de l'information lorsque seul un des partenaires est privé d'un ou plusieurs éléments d'information que l'autre possède. C'est le cas d'une dizaine de cas d'ASÉI-SC dont 1.1, 7.3, 13.1.

Il y a **répartition égale** de l'information pour chaque cas dans lequel chacun des interlocuteurs est privé d'un ou de plusieurs éléments que l'autre possède. Il faut noter que le terme d'«égale» peut prêter à confusion. On pourrait penser que le nombre d'écarts est le même pour chacun des interlocuteurs, cas de parfaite symétrie qui peut exister, comme dans les ASÉI-SC 9 et 11, où chaque interlocuteur, avant l'échange, ignore l'ensemble des informations que l'autre possède (amis qui se sont perdus de vue et qui se racontent leur vie, projets de vacances). En fait, pour nous il s'agit plutôt de tous les cas où il y a répartition d'écarts d'information «bilatérale» mais pas forcément égale en nombre. C'est le cas de toutes les autres ASÉI-SC dans lesquelles il y a écart d'information.

Pourquoi attirer l'attention sur ce phénomène? C'est que nous pensons que s'il y a un lien entre la présence d'écarts d'information et l'interaction, comme on semble le croire, l'écart d'information étant censé reconstituer quelque peu le caractère imprévu de la communication authentique, le type de répartition qu'on fait des écarts entre les interlocuteurs devrait influencer lui aussi l'interaction.

Il est raisonnable de penser qu'un écart d'information ménagé pour un seul des deux interlocuteurs ne devrait produire qu'une seule part d'«imprévu», et ce, pour un seul des interactants, alors que des écarts répartis entre les deux interlocuteurs devraient créer deux fois plus d'«imprévu», et ce, pour chacun des interlocuteurs. Nous pensons qu'il y a de fortes chances pour que l'interaction se structure de façon différente selon le cas. Seule

l'observation permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Nous entendons bien, dans des études ultérieures, revenir sur cette question pour l'approfondir.

Nous devons faire une remarque d'ordre général sur l'utilisation qu'on fait de l'écart d'information dans nos données empiriques.

Dans la plupart des exemples d'ASÉI contenant des écarts d'information, ceux-ci portent sur une partie seulement des données situationnelles. Ainsi, seule une partie des caractéristiques de la situation de communication originale est reconstituée alors qu'en fait, on pourrait aisément repousser ces limites en augmentant le nombre d'écarts, ce qui parait la plupart du temps possible. Ainsi, dans l'ASÉI-SC 1.1 les écarts portent seulement sur l'attitude de B devant la requête de A. D'autres éléments donnés à B auraient pu lui être cachés, par exemple, la date de l'événement. On aurait pu aussi cacher à B l'événement lui-même pour obtenir plus facilement le service. En effet B n'aime pas prêter ses disques mais il ou elle accepterait peut-être s'il ne s'agissait de les utiliser au cours d'une soirée dansante où les risques de dommages sont multiples. Dans l'exemple 1.3, seule la réputation de A est cachée à A. Les stratégies détaillées sont données aux deux participants alors qu'on aurait pu ne pas les donner ou les donner séparément. Dans ce deuxième cas, on comprend qu'on puisse, pour des raisons pédagogiques, vouloir contraindre les participants à réaliser certaines séquences d'actes de parole plutôt que d'autres. Dans le premier cas, cependant, si on a ménagé une lacune, c'était bien dans le but de créer l'imprévisible. On doit se demander pourquoi on ne l'a pas fait de façon plus étendue. L'examen attentif de tous les exemples montre qu'en fait, la sélection des éléments sur lesquels on crée des écarts d'information n'est pas systématique. C'est comme si on connaissait les vertus du procédé sans l'exploiter au maximum.

• Sur le plan de la correspondance

Dans les cas d'ASÉI répertoriés et examinés plus haut, les écarts ménagés par les concepteurs dans la somme des informations données aux participants correspondent-ils à ceux qui existeraient dans les conversations originales qu'on est censé simuler?

En examinant nos données sous cet angle, nous constatons que les cas sont de deux types : il y a les ASÉI pour lesquelles il n'y a aucun écart d'information, ce qui est à l'opposé des conditions généralement présentes dans toute conversation, et celles où des écarts sont ménagés.

Parmi celles du premier type, il y a les simulations dont les cas sont à définir par les participants conjointement et en totalité. Il est clair que chaque participant y possède toutes les données. Il y a aussi celles dont le point de départ est une conversation médiatisée où exécutée devant les participants, celles dans lesquelles plusieurs groupes simulent simultanément la même conversation qu'un premier groupe a déjà simulée devant la classe, et enfin, celles où l'on demande aux participants de refaire la simulation en échangeant les rôles.

Celles du deuxième type peuvent être subdivisées en deux sous-types. Dans le premier on trouve celles qui sont conformes à la réalité, c'est-à-dire, qui reproduisent les écarts qui existeraient dans la conversation originale. Parmi ces dernières, il y a celles qui prennent pour point de départ un thème et dans lesquelles **toutes** les données principales sont définies séparément par les participants, et celles impliquant un groupe seul ou le premier d'une série de plusieurs groupes, où le point de départ est une description, et où **toutes** les données principales sont réparties sélectivement. Le deuxième sous-type ne se distingue du premier que par le fait que les données ne sont définies ou réparties sélectivement qu'en partie. Il est clair que dans ce dernier sous-type, il s'agit d'un continuum allant d'un petit nombre d'écarts à un grand nombre d'écarts qu'il est très difficile de quantifier avec précision. Nous consignons ces constatations ci-dessous :

TABLEAU XXII

DEGRÉ DE CORRESPONDANCE DANS LES ÉCARTS D'INFORMATION

Non conforme (En opposition)	En partie conformes
•Toutes les ASÉI dont les cas sont à définir conjointement en totalité. • Les ASÉI dont le point de départ est une conversation médiatisée où exécutée devant les participants. • Les ASÉI dans lesquelles plusieurs groupes simulent simultanément la même conversation qu'un premier groupe a simulée devant la classe. • Les ASÉI dans lesquelles les participants simulent une deuxième fois la même conversation en échangeant les rôles.	•Toutes les ASÉI qui prennent pour point de départ un thème et dans lesquelles certaines des données principales sont définies séparément par les participants. •Toutes les ASÉI impliquant un groupe seul ou le premier d'une série de plusieurs groupes, où le point de départ est une description, et où certaines des données principales sont réparties sélectivement.
	Conformes
	•Toutes les ASÉI qui prennent pour point de départ un thème et dans lesquelles toutes les données principales sont définies séparément par les participants. •Toutes les ASÉI impliquant un groupe seul ou le premier d'une série de plusieurs groupes, où le point de départ est une description, et où toutes les données principales sont réparties sélectivement.

1.3.3 TYPOLOGIE DE LA RÉPARTITION DE L'INFORMATION ENTRE LES PARTICIPANTS

Pour conclure cette étude des écarts d'information, nous faisons les remarques qui suivent.

Dans la plupart des situations de communication authentiques, les participants ne partagent qu'une certaine quantité d'information. Les écarts d'information conditionnent les représentations que se font les participants de la situation et sont un des moteurs de l'interaction.

Dans les ASÉI les écarts d'information jouent un rôle similaire. Leur présence permet de reconstituer quelques-unes des caractéristiques de la communication authentique (imprévisibilité des échanges, nécessité sentie d'interagir pour résoudre son problème).

Nous avons étudié la nature même des écarts, nous avons identifié les éléments sur lesquels ils peuvent porter, les types de situations auxquelles on peut les associer, le type d'échanges et de discours qu'ils peuvent provoquer, leur présence, leur nombre, leur répartition et le degré de correspondance. Nous en esquissons maintenant une typologie (voir figure 7 page suivante).

1.3.4 IDENTIFICATION DE TYPES DE CAS DE SIMULATION EN FONCTION DES ÉCARTS D'INFORMATION

Nous avons noté plus haut que la notion de rupture avancée par Caré (1989) n'inclut pas la notion d'écart d'information bien que le but visé soit «la création de l'imprévu». L'écart d'information n'est ni une rupture physique ni une rupture psychologique au sens où l'entend Caré. Nous avons identifié l'écart d'information comme un germe de tension dramatique. Caré, pour sa part, ne perçoit les choses qu'en fonction de deux simulants qui «savent tout d'avance». Or, on peut avoir des ASÉI sans rupture physique ni psychologique mais avec des écarts d'information qui créent l'imprévisible sur le plan du contenu référentiel, dans une situation par ailleurs ritualisée. On peut aussi avoir des ASÉI avec rupture physique et/ou psychologique, mais sans écarts d'information. Nous avons vu plus haut que les types de cas non problématiques-non conflictuels, problématiques conflictuels, et conflictuels peuvent contenir ou non des écarts d'information. On peut penser, en toute logique, que ceux qui en contiennent mènent plus à «l'imprévu» (du point de vue du simulant) que ceux qui n'en contiennent pas.

RÔLE : Ils sont censés représenter les connaissances non partagées par les participants à la situation de communication originale

OBJET : Ils peuvent porter sur des aspects divers de la situation. Par exemple, les participants : identité, traits de caractère et attitudes, histoire individuelle et projets (histoire générale, événement spécifique passé, simultané, à venir); leurs intentions, les stratégies à adopter, les thèmes et sous-thèmes à aborder, certaines autres données situationnelles physiques ou sociales pouvant constituer un obstacle pour l'un des protagonistes, par ex.: caractéristiques d'un objet, d'un lieu, d'un animal, d'une personne, d'une circonstance quelconque (nuisance, contrainte etc.).

TYPOLOGIE :

Figure 7 : **Typologie des écarts d'information dans les ASÉI**

Autrement dit, pour nous, toutes choses étant égales par ailleurs, la présence ou l'absence d'écarts d'information devrait influer sur le degré de prévisibilité de la production.

Il faut noter le double sens du terme de «prévisibilité». La prévisibilité peut être perçue de deux points de vue, celui de l'enseignant et celui du simulant. Des écarts d'information ménagés expressément par l'enseignant dans des cas d'ASÉI lui permettent de programmer jusqu'à un certain point les productions des interactants. L'utilisation de certaines formes peut être ainsi guidée par ce moyen. Par exemple, la non disponibilité d'un article dans un magasin obligera le «client» à formuler une demande d'un autre article équivalent en utilisant certaines structures qu'on veut faire «travailler». De leur côté, les apprenants, eux, doivent combler des écarts d'information inattendus, dans le cours même de l'interaction. Ils sont confrontés à l'imprévu. Les écarts d'information sont donc des déclencheurs programmés de réactions spontanées. Il faut cependant admettre que si l'enseignant peut prévoir certaines réactions, il ne peut être absolument certain de celles que l'écart va provoquer chez les interactants, les individus pouvant réagir de façon variée. En lisant les fiches descriptives du cas de L'ASÉI-PM 2, on peut penser *a priori* qu'au moment où l'appelée découvrira la taille du chien à transporter chez le vétérinaire, une réaction de surprise sera déclenchée et, donc, les interjections et protestations qu'on y peut y associer. Dans le dialogue produit, c'est d'ailleurs bien ce qui se passe.

Le critère «présence ou absence d'écart d'information» est selon nous particulièrement important pour toutes les raisons exposées ici. D'une part il permet de programmer jusqu'à un certain point les interactions, et ce, de façon naturelle, d'autre part il est déclencheur de réactions non planifiées, en obligeant les simulants à s'adapter dans l'instant, spontanément, à une situation nouvelle.

Il influence donc à la fois le degré de spontanéité de la production et le degré de prévisibilité des productions par l'enseignant.

Il devrait être retenu comme critère typologique possible des cas de simulation.

Nos observations et nos réflexions nous permettent de tirer les conclusions suivantes.

On distinguera les ASÉI avec écarts d'information et celles sans écarts d'information :

Cas [É], Cas [Éø]

On pourra distinguer aussi celles contenant un écart portant sur un nombre réduit d'éléments et celles contenant un écart portant sur un grand nombre d'éléments :

Cas [É] : Cas [É-] et Cas [É+]

On pourra distinguer enfin celles dans lesquelles il y a répartition inégale ou égale des écarts entre les deux interlocuteurs :

Cas [É] : Cas [I1(É)/I2] ou encore É ≠ Cas [I1(É)/I2(É)] ou encore É =

On pourra distinguer de plus les types de discours sur lesquels sont axés les écarts :

Cas [É] : Cas [É (- Argumentation)] Cas [É (+ Argumentation)]

Enfin, on devra prendre en compte pour chaque ASÉI le degré auquel les écarts d'information correspondent à ceux de la conversation originale.

Cas [É] : Cas [É K≠] Cas [É K-] Cas [É K+]

Nous pouvons maintenant récapituler dans le tableau suivant les critères typologiques que nous avons identifiés aux cours de cette étude des écarts d'information :

TABLEAU XXIII		
TYPES DE CAS DE SIMULATION EN FONCTION DE L'ÉCART D'INFORMATION		
Sans écarts Éø	Avec écarts peu nombreux É-	nombreux É+
	répartis de façon inégale : É ≠ I1(É) /I2	égale : É = I1(É)≠I2(É)
	axés surtout sur transfert d'information	argumentation
correspondant ou non à la conversation originale non conforme Kø (en opposition)	en partie conforme K-	conforme K+

1.4 *Les composantes sociales, psychologiques et affectives, objets de simulation*

Nous étudions maintenant les principales caractéristiques sociales, psychologiques et affectives des participants à la situation de communication à simuler.

Dans le premier chapitre de ce travail nous avons constaté dans les écrits, entre autres choses,

– de grandes divergences en ce qui concerne les définitions de composantes sociales qui nous apparaissent comme des concepts clés : en particulier celles de rôle et d'identité,

– des polémiques sur la pertinence d'activités décrites en fonction des conceptions qu'on se fait de ces notions.

Pour pouvoir identifier des critères typologiques, étant donné la place centrale que ces notions occupent, de même que d'autres, telles que les statuts et les relations interpersonnelles, nous nous devons maintenant de tenter de les circonscrire. Nous appuierons nos réflexions sur l'examen minutieux de nos données empiriques.

1.4.1 CLARIFICATION DES NOTIONS DE STATUT, DE RÔLE, DE RELATIONS INTERPERSONNELLES, D'IDENTITÉ

• STATUT, RÔLE, RELATIONS INTERPERSONNELLES

Les notions de rôle, de statut sont des notions très importantes en pédagogie des langues car on pense que dans les échanges interpersonnels, le choix des énoncés est influencé en partie par le type de relations interpersonnelles qu'entretiennent les interactants, et par les statuts et rôles qui structurent ces relations. Ces notions sont devenues courantes dans notre domaine, surtout depuis l'apparition des approches de type communicatif très axées sur l'interaction, (par exemple Moirand 1982, Littlewood 1975, Papo et Ferenczi 1976, Piper et Piper 1983, Di Pietro 1984, Kramsch 1984 a et b). Dans notre longue expérience de professeur de langue et de formateur d'enseignants, nous avons remarqué que le terme de rôle fait depuis longtemps partie du vocabulaire des enseignants et des étudiants dans les cours où les ASÉI sont utilisées comme activités pédagogiques. Dans les écrits, le traitement qu'on fait à ces notions est très varié, et ce pour plusieurs raisons. Ces notions complexes sont empruntées par les pédagogues à des domaines différents : la

sociologie, la psychologie et, à la croisée des chemins, la psychologie sociale. Selon les sources consultées, on n'obtient donc qu'une vision particulière des choses. En sociologie, le point de départ est toujours la société en tant que système, ensemble de sous-systèmes. On s'y intéresse surtout aux rôles sociaux tenus par les individus à l'intérieur d'un ensemble interactionnel, tels que les rôles socio-professionnnels (ex.: chef de service, ouvrier), familiaux (ex.: père, mère, fils, fille, frère, soeur, époux, épouse), d'association (ex.: membre d'un groupe de recherche, d'une équipe sportive, du club Rotary). En psychologie, c'est plutôt l'individu qui est le point de mire. On s'y intéresse surtout aux rôles psychologiques. En psychologie sociale, on essaie de prendre en compte les deux aspects. De plus, à l'intérieur même de ces trois domaines, il n'existe pas de consensus entre les différents auteurs quant à la définition de ces termes comme l'a montré Rocheblave-Spenlé dans sa synthèse sur la notion de rôle (1969). La diversité de traitement dans les écrits en didactique des langues s'explique donc par le fait que les auteurs se réfèrent à l'un ou l'autre des domaines concernés, à l'une ou l'autre des conceptions qui y ont cours, ou encore aux conceptions courantes qu'on se fait de ces notions dans la vie de tous les jours et le domaine de l'art dramatique où lorsqu'on parle de rôle, on se réfère soit aux caractéristiques générales de personnages inventés par des auteurs, soit aux textes écrits par les auteurs et dits par les personnages en question, comme dans l'expression «il ne sait pas encore son rôle», pour «il ne sait pas encore son texte». Il n'est donc pas étonnant que certaines polémiques se soient installées. Par exemple, certains, tels que les tenants de ce que nous avons appelé plus haut la version «*pure*» du jeu de rôle se réfèrent presque exclusivement à la notion de rôles psychologiques, à la suite de Moreno, contestant l'utilisation de l'étiquette jeu de rôle par d'autres pour nommer des activités semblables axées sur l'exécution de rôles socio-professionnels. D'où les positions inconciliables que nous avons mises en lumière.

Sans prétendre résoudre les problèmes que les spécialistes des domaines concernés ne parviennent pas à résoudre, nous essayons ici d'apporter quelques clarifications et de parvenir à des définitions opératoires de ces notions qui sont au coeur de nos préoccupations, en tâchant de nous en tenir à l'essentiel tout en gardant à l'esprit que la réalité est d'une grande complexité et que ces notions se recoupent toutes plus ou moins.

Prenons un exemple concret, un événement de la vie de tous les jours ayant lieu dans un magasin, tel que l'achat d'un article quelconque (1976) par un individu avec les services d'un vendeur. Dans nos données, c'est le thème des ASÉI-SC 6.1, 6.2, 6.3 et des ASÉI-PM 4 et 5. Tout d'abord, on peut dire que la transaction se fait dans un des cinq **domaines de relations sociales** énumérés par Coste dans le chapitre «Publics et domaines» de *Un niveau Seuil* (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar, Papo, Roulet 1976), que nous nommons ici, les domaines sociaux :

- les relations familiales
- les relations professionnelles
- les relations grégaires (dites aussi «*associatives et amicales*» Demari 1984)
- les relations commerçantes et civiles
- la fréquentation des médias

Nous retenons ce regroupement en cinq domaines car il nous paraît plus économique que celui proposé par Bronckart (1985, 33) composé de onze «*lieux sociaux*», équivalents aux domaines sociaux, définis comme des **zones de coopération dans lesquelles se déroule l'activité langagière**, et qui présentent une subdivision des cinq domaines de Coste en plusieurs autres domaines. On devra cependant garder à l'esprit que ces cinq domaines sont très englobants. Ainsi, d'une conversation entre deux étudiants portant directement sur une activité scolaire (par exemple un cours qu'ils prennent ensemble dans une institution), nous dirons qu'elle se déroule dans le domaine professionnel, sous-entendant que le domaine scolaire est une subdivision de celui-ci.

Dans l'exemple que nous avons choisi, un achat, il s'agit du domaine des relations commerçantes.

Les interactants possèdent les statuts de client et de vendeur dans le micro-système que constitue ce domaine de relations sociales. Ils assument aussi leur rôle de client et de vendeur en se comportant comme tels. En fait, il faut distinguer le **statut**, le **rôle** et les **comportements** correspondant à ce rôle. D'après la définition de Linton (1986, édition française, 71-75) qui a été reprise maintes fois, le **statut**, dans son sens le plus large, est considéré comme **la place, la position qu'un individu donné occupe dans un système à un moment donné**. Dans le macro-système que constitue la so-

ciété, chaque individu appartient à plusieurs micro-systèmes, il possède donc plusieurs statuts, par exemple, à part celui de client, le statut de père dans les relations familiales, celui d'enseignant dans le domaine professionnel, celui de locataire dans le domaine des relations commerçantes et civiles, et, le dimanche, dans le domaine des relations grégaires, celui d'ailier droit dans son équipe sportive. Dans l'exemple choisi, les deux individus en question ont donc, dans un des micro-systèmes, les statuts de client et de vendeur. Ces statuts sont fixes. Ils sont saisis comme des positions occupées dans un système à un moment donné. Dans l'interaction, les individus assument les rôles sociaux de client et de vendeur. C'est-à-dire que dans leurs agissements, ils se conforment aux modèles de comportement qui sont généralement associés à leurs statuts dans la société où ils vivent. Le **rôle** doit être vu sous deux angles, l'angle du modèle et l'angle de l'action. Il est considéré à la fois comme **un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel** (Rocheblave-Spenlé 1969, 172), ce qu'on appelle le «rôle prescrit», et comme **les conduites elles-mêmes**, le «rôle joué» ou «l'action en rôle». C'est à travers le rôle joué que se manifeste le rôle prescrit. Les rôles prescrits sont donc inférables à travers les conduites d'un individu. Dans un magasin, le comportement de l'individu qui s'approche du client, l'accueille, lui demande s'il a besoin d'aide, le suit, lui montre certains articles, peut ainsi être interprété par le client ou un témoin de la scène comme celui d'un vendeur.

Dans une société donnée, il y a consensus sur les modèles de conduite, sur les droits et obligations de chacun des deux «pôles» d'une paire de rôle. Chacun s'attend à des comportements spécifiques de la part de ceux qui assument des rôles. C'est ce qu'après Sarbin (1954) on appelle «*role expectations*», «*attentes de rôles*». Mais au cours de l'interaction, lorsque les rôles sociaux déterminés par les statuts s'actualisent par des comportements concrets, d'autres facteurs entrent en jeu, la dimension individuelle et la dimension «relation». D'une part, le degré d'intimité des interactants joue un rôle important dans l'établissement des rapports interpersonnels (Germain 1982). S'agit-il d'une relation «*ancrée*», «*anonyme*» comme dirait Goffman (1973), ou est-elle située entre ces deux extrêmes? De parfaits inconnus ne se comporteront pas de la même façon que de simples connaissances, des collègues de travail, des amis ou des intimes pour reprendre les catégories courantes (par exemple Wolfson 1988). D'autre part, les individus peuvent se donner des **rôles**

personnels, c'est-à-dire des modèles de conduite indépendants des statuts mais qui relèvent de normes que se fixe l'individu (Rocheblave-Spenlé, 1969). La personnalité des individus, certains traits de caractère, le degré d'implication dans la conversation (marqué par une tension plus ou moins grande), leur état affectif, leurs attitudes telles que la sympathie, l'hostilité ou la neutralité, tiennent alors une place importante. Ces rôles personnels font partie de ce que nous nommerons avec d'autres les **rôles psychologiques** (par exemple Coste 1976, 54; Courtillon et Papo 1977, Mucchielli 1983), ne relevant que des individus en interaction et qui sont des **ensembles de conduites repérables sous-tendues par un petit nombre d'attitudes**.

Dans les échanges de type transactionnels (tels que les achats) il est courant de dire, après Gumperz (1964), que ce sont les statuts qui ont une influence déterminante sur le déroulement de la conversation. Les interactions s'en trouvent souvent très ritualisées. Dans les échanges personnalisés tels que les discussions entre amis, les statuts s'estompent pour laisser place aux facteurs individuels et le déroulement est moins prévisible. Mais dans toute conversation il peut y avoir un enchevêtrement des deux types comme l'ont montré Fishman (1972) et Moirand (1982). Les rôles sociaux et personnels sont ainsi très souvent superposés ou enchevêtrés. Dans la situation prise en exemple, l'achat en magasin, on a plutôt affaire en théorie à un échange transactionnel régi par les statuts des interlocuteurs, mais les interactants peuvent fort bien adopter des rôles psychologiques particuliers, en fonction de leur humeur ou de leur personnalité. Ainsi, le vendeur peut se montrer très familier s'il est encouragé par le client même si son statut ne le lui permet pas dans l'exercice de son rôle socio-professionnel. De même, le client peut se montrer hostile s'il considère que le vendeur veut lui faire faire une mauvaise affaire, ou simplement méfiant si c'est un trait de caractère qui lui est propre et s'il a décidé une fois pour toute que tous les vendeurs étaient malhonnêtes.

De plus, les statuts qu'un individu possède dans des microsystèmes autres que celui dans lequel l'interaction se déroule peuvent être amenés à déterminer des comportements. Certains de ces statuts, nommés «*statuts latents*» par Linton, se superposent au «*statut actuel*», celui qui est censé déterminer l'interaction. Ainsi certains vendeurs adopteront peut-être une conduite différente avec un client qu'ils savent posséder par ailleurs un statut socio-écono-

mique très élevé, ou si ce client est un ami intime du propriétaire du magasin. Il s'agit alors de se glisser dans son rôle de «vendeur s'adressant à un client possédant un statut de 'bon client'», traitement de faveur qui ne sera probablement pas du même ordre que celui offert au client de passage où d'un statut socio-économique perçu par le vendeur comme moins élevé. En gégnéral, on parle de ce **changement de rôles** (en anglais : *role change, role shift*) comme d'une marque des facultés d'adaptation d'un individu aux diverses situations de communication qu'il est amené à vivre dans sa vie de tous les jours.

Enfin, on peut dire que chacun dispose d'un répertoire de rôles liés étroitement à son expérience du monde et marqué par sa culture.

Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, il faut souligner le fait que les rôles ne sont pas isolés mais sont toujours en contact avec un autre rôle. Lorsqu'on parle du rôle de client, on doit spécifier dans quel type de relation de rôles il s'inscrit. Dans le même lieu social qu'est un magasin, s'agit-il de la relation client/vendeur, client/autre client, client/caissier, client/gérant du magasin, client/préposé aux renseignements, client/gardien de sécurité? On parle donc le plus souvent d'un rôle comme l'un des deux «pôles» d'une paire ou d'un couple de rôles, de «rôles réciproques» ou encore comme Di Pietro (1981) de «*rôles complémentaires*» ou enfin, comme chez Anzieu et Martin (1971), de rôle et de «*contre rôle*» .

Au cours de la conversation, la conduite des rôles par chacun des interactants évolue. Chaque interactant doit dès l'ouverture, situer l'autre et se situer lui-même au sein de la relation mais même si les premiers instants sont cruciaux, cette «définition» de la situation sociale n'est pas une opération ponctuelle, elle se prolonge tout au long des échanges, alors que chaque individu prend sa place tout en s'ajustant à l'autre. Les relations de rôles ne sont pas des données figées, statiques (Cicourel 1972), elles se structurent au travers de ce qu'on peut appeler la négociation de rôle (Carton 1985) et la «*mise en place*» (voir les écrits de Flahault, 1978 et les analyses de Kerbrat-Orecchioni 1987) où chaque individu «négocie avec lui-même» dans une sorte de monologue intérieur de type dialogique, en rapport avec l'autre, les stratégies à utiliser (voir aussi Moirand 1989). Et ceci se fait en fonction des buts de la communication, de la tâche à accomplir, des attentes mutuelles, des représentations que

chaque interactant se fait de ses propres statuts et rôles, ainsi que de ceux de l'autre. Les rôles sont ainsi «construits» au cours de l'interaction, ce que nous nommerons comme d'autres «*construction de* rôle» (Kramsch 1984 a; en anglais «*role making*» ou «*role construction*» par exemple chez Cicourel 1972). Notons que dans les écrits (par exemple Blatner et Blatner 1988), il est question aussi de «*prise de rôle*» («*role taking*»), lorsqu'on parle d'un interactant qui adopte un rôle qui lui est étranger et «*inversion de rôles*» («*role reversal*») lorsque la prise de rôle implique l'échange de rôles entre les deux interlocuteurs d'une même situation de communication. Dans toute conduite de rôle il y a donc une part plus ou moins grande d'investissement, de création de la part de chaque interactant.

Dans n'importe quel type d'échanges, des rapports de pouvoir, d'autorité, de force, de compétence, influencent le cours de la conversation et se manifestent dans le langage. On parle alors de position haute (supérieure), égale ou basse (inférieure) (voir l'analyse de Kerbrat-Orecchionni 1987) qui correspondent aux statuts. Par exemple, dans le domaine des relations grégaires, s'il s'agit d'un échange entre deux étudiants amis de longue date, on qualifie *a priori* la relation d'égalitaire. Dans le domaine des relations familiales, on qualifiera de relation hiérarchisée la relation mère/fille et on dira que la fille tient une position basse par rapport à la mère. De la même façon, dans le domaine professionnel, on parlera de relations hiérarchisées dans le cas d'un échange entre un patron et un employé, et on dira que le patron tient une position haute par rapport à celle de l'employé. Mais les choses ne sont pas aussi simples. D'une part ces «positions» sont marquées culturellement, d'autre part, elle peuvent aussi bien résulter de facteurs purement individuels ou conjoncturels et, ce, même dans des échanges de type personnels. En fait il est aisé d'étiqueter *a priori* des types de relations en fonction des statuts connus, dans une culture donnée, mais il est impossible à l'avance de déterminer dans les détails les rapports de force qui se joueront puisque ceux-ci restent en grande partie fonction des individus et de facteurs situationnels.

Prenons l'exemple du dialogue créé au cours de l'ASÉI-PM 2 (Voir Annexe 5). Il s'agit d'un échange de type personnel entre deux étudiantes qui entretiennent une relation d'amitié (relation ancrée et amicale). On qualifie donc *a priori* cette relation d'égalitaire [M=A], et c'est bien le cas pendant les premiers échanges (ligne 1-29) alors qu'on remarque qu'un ton et une atmosphère de sympathie prédo-

minent. Tout au plus pourrait-on peut-être dire que A. est en position légèrement plus haute que M. parce qu'elle occupe tout le champ conversationnel. Puis les choses changent. M. passe en position haute lorsqu'elle perçoit qu'il y a requête et qu'elle oppose un premier refus. Elle possède le moyen concret d'aider A., il s'agit d'une position de pouvoir conférée par «l'avoir», pouvoir de celle qui «possède» devant celle qui ne possède pas, dirait Bourdieu (1982). Cette relation inégalitaire se maintient jusqu'à la ligne 60 : les supplications, le ton d'insistance et de désespoir de A. se heurtent à celui d'intransigeance feutrée et louvoyante de M.. On assiste ensuite à un retournement de la situation. A. qui finit par accepter le refus de M. se met en position haute en jugeant M., mettant en doute la validité des raisons invoquées pour justifier le refus (61-62), dans une réplique très fortement modalisée. M. reprend alors une position forte en aidant A. à trouver une solution à son problème (64-75) et la conversation se termine avec M. en position basse qui s'excuse de ne pas avoir pu aider davantage A. et A. qui accepte ses excuses. Dans l'événement E, où les relations R seraient *a priori* qualifiées d'égalitaires (R=) en fonction des statuts, les positions se structurent en fait de la façon suivante :

E [R°] = ([M=A], [M+/A-], [M-/A+], [M+A-], [M-/A+])

On peut constater que les choses sont bien plus fluides et complexes qu'elles n'y paraissent à première vue.

Nous en concluons que lorsque nous parlons de position égalitaire ou hiérarchisée, il faut donc bien comprendre que cette position est une position de départ, saisie *a priori* en fonction des statuts mais qui est susceptible d'évoluer au cours des échanges.

En terminant ces réflexions, disons enfin qu'un consensus semble se faire autour du fait que la conduite des rôles influence la langue utilisée par les interactants (par exemple, Wolfson 1988) et que les comportements langagiers sont marqués culturellement. Ceci amène Hymes (1986), par exemple, à reprocher l'ethnocentrisme de travaux tels que ceux de Grice. On comprendra que lorsque les interactants utilisent une langue qui n'est pas la leur tout ceci prend une importance particulière. Ils ont tendance à reproduire dans la langue seconde les conduites de rôles apprises dans leur langue maternelle (voir par exemple les études de Gumperz 1977; Loveda, 1982; Thomas 1984; Wolfson 1988 et Zuengler 1989, ainsi que les

écrits de Berrier 1990). Pour revenir à l'exemple de la relation client/vendeur, si le lieu social est un marché en plein air dans l'ouest de Montréal, un client d'origine latino-américaine aura peut-être tendance à pratiquer le marchandage, qui fait partie intégrante de la pratique sociale de l'achat dans sa culture (voir l'analyse de Fishman 1972). Le marchand ne s'attendra peut-être pas à un tel comportement car il ne fait pas partie des conduites associées au rôle de client dans son contexte nord-américain, à moins que cela ne se passe un samedi après-midi, à cinq heures moins-dix, où la pratique, d'après nos observations personnelles, semble être «permise».

De la même manière, dans une simulation du type ASÉI-SC où les apprenants-simulants sont amenés à jouer dans la langue seconde des rôles plus ou moins proches de leur vécu, on peut s'attendre à ce qu'ils reproduisent les conduites de rôles ayant cours dans leur langue d'origine. C'est précisément le reproche que Besse (1985 a) fait aux ASÉI-SC, bien qu'il préconise tout de même le recours à ce type d'activités pédagogiques. Selon lui, si on n'y prend garde, les apprenants calquent sur la langue seconde leur compétence de communication en langue maternelle. Seul un apprentisage contrasté des comportements langagiers de L1 et de L2 pourrait résoudre ce problème pour ce qui est des techniques de prise de parole dans une conversation (voir aussi les suggestions de Pérez 1976, Littlewood 1983, Kramsch 1984 a et Berrier 1990).

Après ce tour d'horizon il nous faut faire le point. Pour les besoins de notre étude, en fonction de notre domaine, nous devons faire des choix parmi les éléments mis en lumière. Par économie nous opérons quelques regroupements qui s'avèrent nécessaires, en ayant conscience du fait que nous simplifions peut-être trop une réalité fort complexe.

Pour ce qui est des statuts et rôles sociaux, nous ne gardons pas une catégorie «statut» séparée de la catégorie «rôle», car elle ferait double emploi avec cette dernière. Nous entendons par là que bien que ces deux concepts soient distincts, comme nous l'avons montré plus haut, les termes utilisés pour nommer les statuts sont les mêmes que ceux pour nommer les rôles qui leur sont associés. Sur un plan purement pratique, par économie, et comme d'autres, nous trouvons donc inutile de dédoubler ces catégories. Nous conservons donc la seule catégorie «rôles sociaux». Nous retenons par contre la notion de «position hiérarchique» associée aux statuts, mais nous

préférons l'inclure pour des raisons pratiques dans la catégorie «relations interpersonnelles» que nous abrégeons sous la forme «relations». Dans cette catégorie, nous incluons à la fois les critères d'intimité, que nous voyons comme allant du moins intime au plus intime sur un continuum, et les positions. Si les rôles sociaux sont définis en fonction des normes de la société dans laquelle vit un individu, les rôles personnels, eux, relèvent plutôt de l'individu lui-même, les rôles sociaux s'actualisant dans des conduites de rôles non seulement en fonction de normes sociales mais aussi en fonction de normes individuelles issues de la personnalité des interactants, de leurs affects et de leur confrontation aux autres rôles au cours de l'interaction. Par économie nous regroupons sous la catégorie «rôles psychologiques», les rôles personnels ainsi que les attitudes, et quitte à faire un amalgame quelque peu hétérogène sur le plan de la théorie mais justifié sur le plan pratique, nous y incluons les affects, les émotions qui relèvent eux aussi de ce que nous avons appelé plus haut le cadre psychologique de la situation de communication.

Nous ajoutons à ces éléments les **traits de caractère**, notion clé en art dramatique, que nous définissons, après Girard et Vallières (1988) comme **les éléments dominants qui distinguent un individu d'un autre dans sa manière habituelle de percevoir ou de réagir**. Il s'agit de noyaux d'attitudes non point figées mais relativement stables par opposition aux humeurs, qui sont, elles des dispositions passagères. Les traits de caractère sont en fait, des manifestations nettes de la personnalité des individus. Dans le domaine de l'art dramatique, les personnages sont souvent peints à grands traits, en fonction d'un noyau d'attitudes, ces traits dominants allant même jusqu'à déterminer ou influencer l'attitude physique, la posture des personnages (voir par exemple la classification en cinq types par Girard et Vallières 1988, d'après Benedetti). Dans notre propre domaine, on voit le parti qu'on peut tirer de la notion de traits de caractères. À partir de quelques indications données, on peut évoquer rapidement les caractéristiques marquantes d'un personnage à partir desquelles les conduites peuvent être aisément induites. Nous retenons donc cette notion et lui donnons une place distincte.

Nous obtenons ainsi :

- Rôles sociaux (statuts et rôles sociaux, socio-professionnels, familiaux, etc.)
- Rôles psychologiques (rôles personnels, attitudes, affects)

- Relations interpersonnelles
- degré d'intimité (continuum allant d'inconnu à intime)
- positions (égale : relations égalitaires; haute, basse : relations hiérarchisées)
- Traits de caractère.

On se souviendra que les rôles sont le plus souvent inférables à partir de conduites de rôles.

• L'IDENTITÉ

Comme nous l'avons dit au cours du premier chapitre, dans les écrits portant sur l'enseignement des langues au moyen des ASÉI, on fait un usage ambigü du terme «identité» et du terme «rôle» lorsqu'on aborde la question commune : «le simulant reste-t-il lui-même ou joue-t-il le rôle de quelqu'un d'autre, garde-t-il ou non son identité? ».

Le terme d'identité renvoie selon les auteurs à des réalités très diverses. Il peut s'agir ainsi

- du nom de l'individu,
- de sa personnalité, de son histoire, le nom n'entrant en compte qu'accessoirement,
- des rôles qu'il a l'habitude de jouer dans sa vie,
- des rôles proches de ceux qu'il joue dans sa vie.

Le Petit Robert définit «identité» comme «*Le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir être également reconnue pour tel sans nulle confusion grâce aux éléments (état civil, signalement) qui l'individualisent; ces éléments*». Cette définition inclut donc les éléments nom, âge, sexe, habituellement associés à l'état civil, ainsi que l'aspect physique.

On peut, comme Goffman (1973) distinguer deux types d'identité, l'identité sociale et l'identité personnelle. Par identité sociale, il entend les grandes catégories sociales auxquelles un individu peut appartenir, telles que la génération (âge), le sexe, la classe, etc.. Par identité personnelle, il entend «*l'unité organique continue impartie à chaque individu, fixée par des marques distinctives telles que le nom et l'aspect et constituée à partir d'une connaissance de sa vie et de ses attributs sociaux, qui vient s'organiser autour des*

marques distinctives» (182). Cette définition, on le voit, englobe celle du Robert mais elle inclut des aspects nouveaux de trois types. Certains, tels que la classe sociale sont pour nous déjà recouverts par le concept de statut social (inclus sous la catégorie «rôle social»). D'autres, tels que le sexe et l'âge, bien qu'ils soient vus en général comme des rôles sociaux, sont considérés par l'usage courant comme faisant partie de l'identité. Enfin, la définition de Goffman souligne le lien entre l'identité et une autre caractéristique des individus : leur «histoire». En plus des éléments d'état civil et d'aspect physique, il y est question de la vie même de l'individu et de ses attributs sociaux. On identifie donc une personne par ses nom, âge, sexe, et aussi grâce à la connaissance qu'on a de son «état» : profession, le fait d'être marié ou célibataire, riche, et de sa vie, c'est-à-dire de son histoire. Cette dernière dimension qui nous paraît importante, nous préférons la garder séparée de l'identité, sous le terme d'**histoire** qui recouvre pour nous tous les éléments de type biographique qui donnent, dans un cas d'ASÉI, ce qu'on appelle souvent l'«*épaisseur historique*» des personnages à simuler (voir Moirand1982 ainsi que Véronique 1984). Ces éléments comprennent

- le passé plus ou moins récent de l'individu, des événements le concernant se déroulant en simultanéité ou des événements à venir pouvant influencer la communication,
- l'expérience du monde dans un sens très général : les savoirs et les savoir faire (compétences domaniales, histoire scolaire, connaissance de la langue), les présupposés socioculturels, les connaissances partagées par les interlocuteurs.

Il reste deux aspects dont il n'a pas été question : l'ethnie et la profession.

En ce qui concerne l'ethnie, nous l'avons vu dans la revue des écrits portant sur la simulation, certains la considèrent au coeur même de l'identité (voir aussi Maas 1986). Pour nous qui travaillons dans le domaine de la pédagogie des langues, cet aspect est important et nous devons le retenir. L'usage courant, dans la vie de tous les jours, inclut d'ailleurs la plupart du temps l'ethnie dans l'identité, en particulier au Canada où la mosaïque ethnique est entretenue plutôt que gommée comme c'est le cas aux États-Unis où, jusqu'ici, le principe du «Melting Pot» a prévalu.

Quant à la profession, on serait tenté de prime abord de l'inclure dans les rôles sociaux. Mais nous préférons, comme le veut l'usage courant, la conserver dans l'identité. En fait, dans les situations de communication, la profession des interlocuteurs n'intervient pas toujours en tant que rôle social. Prenons encore une fois l'exemple de l'achat dans un magasin de vêtements ou une épicerie. Un des interactants est un commerçant, l'autre un client. À moins que le client ne se présente en déclinant sa profession pour des raisons particulières, celle-ci n'interviendra probablement pas. Pourtant, on pourrait avoir demandé à l'étudiant-client, avant la simulation, de se forger une identité complète qui aurait inclus une profession. Seul le rôle social de client aurait alors été identifié, masquant l'existence de la profession. Pour cette seule raison, nous pensons donc qu'il ne faut pas inclure la profession dans les rôles sociaux.

Ainsi, le concept d'**identité** peut-être plus ou moins étendu. En fait nous lui voyons trois acceptions possibles. Dans l'acception la plus étroite du terme, il s'agit simplement du nom, de l'âge et du sexe, ce qui nous apparaît comme le minimum pour différencier un individu. Dans une acception plus large, il peut recouvrir **nom**, **sexe**, **âge**, **ethnie**, **profession**, **aspect physique**, **état civil**, **classe sociale**. Il faut noter encore une fois que parmi ces notions, seuls le nom et l'aspect physique sont totalement étrangers à ce que l'on a appelé les rôles sociaux. En effet, dans les écrits en sociologie et en psychologie sociale, le sexe, l'âge, l'ethnie, la profession, tout comme la classe sociale, sont souvent recouverts par le concept de rôle social. Pour des raisons pratiques, et pour suivre l'usage courant, nous les conservons séparés des rôles sociaux.

De ces deux acceptions nous empruntons la plus large car elle nous paraît la plus complète et la plus justifiée, mais nous notons les difficultés qu'elle annonce.

En effet, elle englobe plusieurs composantes qui peuvent très bien, de façon discrète, être l'objet de changement dans une simulation. Si nous nous intéressons au concept d'identité, c'est que dans la simulation d'une conversation, les interlocuteurs simulants doivent assumer une certaine identité parfois différente de la leur. Parler de «changement d'identité» dans le sens le plus large du terme implique donc changement dans chacun des aspects que le terme recouvre. Pourtant, il y a de fortes chances pour que dans de nombreuses simulations, seuls certains aspects de l'identité soient touchés. Ainsi, dans les ASÉI de notre corpus, bien que la chose soit possible,

on ne demande jamais clairement à l'apprenant de changer de sexe bien qu'on lui demande de porter un autre nom que le sien, d'avoir un autre âge et une autre profession. Étant donné la nature pluridimensionnelle de l'identité, on peut donc s'attendre à ce qu'il y ait des changements sélectifs parmi ses composantes.

Nous obtenons donc :

- **identité** : (Ce qui fait qu'un individu peut être reconnu pour tel, sans confusion)
- nom, âge, sexe, aspect physique, ethnie, état civil, profession, classe,
- **histoire** : événements marquants passés, présents, à venir, expérience du monde, connaissances partagées.

• LA NOTION DE RÔLE DRAMATIQUE

Il nous faut revenir sur la notion de rôle que nous n'avons pas totalement cernée.

Nous savons que dans nos données, on remarque qu'on demande souvent aux étudiants de «recommencer en échangeant les rôles» après qu'un premier groupe ait exécuté la simulation et qu'on parle du «rôle de A» et du «rôle de B». C'est le cas de 27 ASÉI-SC sur 44 (par exemple : 1.2, 7.3). Nous savons aussi que dans le langage courant de la salle de classe, on dit souvent «Tu joues quel rôle toi?», «Tu joues le rôle de Mme Leduc?». Que recouvre ce terme de rôle? Réfère-t-on aux rôles sociaux, aux rôles psychologiques ou à autre chose?

Il semble bien qu'on se réfère à la notion de rôle qui a cours dans le domaine de l'art dramatique, probablement à cause de certaines ressemblances entre les ASÉI et ce qui se passe sur une scène de théâtre.

Ce à quoi on réfère est en fait ce qu'on appelle le **rôle dramatique**. Si le rôle est un modèle organisé de conduites relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel, dans le cas où l'ensemble interactionnel est la société, le rôle est le rôle social, défini en fonction de la position de l'individu à l'intérieur de la société (le statut). Dans les cas où l'ensemble interactionnel est une situation de communication (ou un ensemble de situations de communication) existant sous la forme d'une pièce de théâtre, d'une

saynète ou d'un jeu dramatique tel que le jeu de rôle «pur» inspiré des techniques de Moreno, on peut dire que le rôle est un rôle dramatique. **Le rôle dramatique** peut être défini comme

> ***un modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans l'ensemble interactionnel que constitue la situation de communication qui doit être jouée.***

La position de l'individu dans l'ensemble interactionnel est fournie par le ou les thèmes de la pièce ou la saynète, par le meneur de jeu, ou le concepteur du cas qui fait l'objet du jeu dramatique. Ce que nous avançons ici semble être partagé par plusieurs auteurs comme Rocheblave-Spenlé (1969), Piéron (1968) et d'autres dont Coste et Galisson (1976).

Comme pour le rôle social cependant, le rôle dramatique peut être vu sous deux angles, sous l'angle du modèle associé à la position de l'individu (rôle prescrit), et sous l'angle des conduites des individus lors de l'exécution de tâches communicatives dans un échange interpersonnel (action en rôle). Et dans le domaine de l'art dramatique, par extension, on considère comme faisant partie du rôle, non seulement la manière d'exécuter ces tâches mais les **tâches** elles-mêmes, ces actions que doivent accomplir les acteurs.

On comprend mieux pourquoi on utilise souvent dans les écrits de notre propre domaine, le terme de **tâche**, compris comme «série d'actions» comme synonyme de rôle. En fait, dans l'information contenue dans les cas d'ASÉI présentés aux simulants, nous l'avons vu plus haut, c'est souvent à partir de quelques échantillons de conduites, accompagnées de données succinctes que les rôles dramatiques sont esquissés. Les simulants doivent souvent inférer de ces échantillons de conduites une grande partie des caractéristiques sociales et psychologiques des interlocuteurs fictifs à simuler. Ces «tâches» à accomplir sont la partie «rôle joué» ou «action en rôle» du rôle.

La proximité relative des simulations d'échanges interpersonnels avec des oeuvres dramatiques nous permet de retenir comme essentielle cette notion englobante de rôle dramatique.

Dans une ASÉI, l'usage répandu du terme «rôle» dans les contextes tels que «jouer le rôle A», «jouer le rôle B», «recommencer en échangeant les rôles», est tout à fait justifié, pour peu qu'on l'interprète comme le «rôle dramatique» tel que nous le concevons. L'usage du terme de «**tâche**» ne devant être réservé, selon nous, qu'aux

actions à accomplir dans la situation. Ces actions étant décrites globalement : «faire un achat» ou de façon plus ou moins détaillée, par un plus ou moins grand nombre d'actes de langage, qu'il est courant d'appeler dans le milieu de l'enseignement des langues, des «fonctions langagières», qui sont en fait les intentions énonciatives des interlocuteurs. Par exemple, faire une requête (emprunter des disques/refuser, emprunter de l'argent/refuser); demander de l'aide pour faire un devoir/refuser d'aider, justifier son refus/insister, proposer une alternative, refuser etc.

Quant aux **personnages**, tout comme dans une œuvre théâtrale, ils sont, dans une ASÉI, les individus fictifs que doivent incarner les simulants. On pense évidemment à des personnes, individus de l'espèce humaine, mais il est certain qu'il pourrait s'agir aussi d'animaux, d'êtres mythiques ou d'extraterrestres, voire d'objets qu'on personnifierait. Ces personnages sont définis au travers de leurs rôles dramatiques. Ils ont une identité, un âge, un sexe, des caractéristiques physiques, ils ont aussi des traits de caractère et tiennent des rôles sociaux et psychologiques divers. On peut parler même de personnalité, la personnalité étant un ensemble de rôles privilégiés par un individu parmi tous les rôles possibles. Il faut remarquer cependant que dans l'usage commun, on dit aussi bien de quelqu'un qu'il «joue le rôle» ou qu'il joue «le personnage» de Ti-Coq, les notions de rôle dramatique et de personnage se confondant alors. Nous préférons distinguer clairement ces deux notions et n'utiliser le terme de personnage que pour signifier l'individu fictif.

Dans la suite de notre travail, lorsque nous parlons de rôles sans préciser de quel type de rôles il s'agit, il faut comprendre qu'on veut parler des rôles dramatiques et que ce concept recouvre plusieurs aspects comme on le voit dans le tableau XXIV.

TABLEAU XXIV		
COMPOSANTES DU RÔLE DRAMATIQUE		
-Identité: Ce qui fait qu'un individu peut être reconnu pour tel, sans confusion.		
-nom, âge, sexe, aspect physique, ethnie, état civil, profession, classe.		
-Histoire : événements marquants passés, présents, à venir, expérience du monde, connaissances partagées		
-Rôles sociaux (statuts et rôles sociaux, socio-professionnels, familiaux, etc.)		
-Rôles psychologiques (rôles personnels, attitudes, affects)		
-Relations interpersonnelles		
-degré d'intimité	inconnu <----------->intime	
-positions	égaux :	relations égalitaires;
	haute, basse :	relations hiérarchisées
-Traits de caractère		
-Tâches à accomplir		

En fait lorsqu'on demande à des étudiants de simuler des échanges interpersonnels, on leur demande d'assumer un rôle dramatique composé des éléments que nous venons de mettre en lumière. Lorsqu'on leur demande de définir eux-mêmes en partie ou en totalité un cas de simulation, c'est aussi les rôles dramatiques des personnages qu'ils doivent construire en tout ou en partie. On comprend mieux maintenant sur quels aspects peut porter la dimension «création» dans les ASÉI.

Après avoir étudié en détail les composantes sociales et psychologiques de la situation de communication à simuler et après avoir clarifié un certain nombre de notions encore ambiguës, un examen attentif de nos données s'impose.

1.4.2 COMPOSANTES SOCIO-PSYCHOLOGIQUES : ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Pour tirer des conclusions d'ordre typologique, nous voulons savoir comment ces composantes se manifestent dans l'information contenue dans les cas d'ASÉI répertoriés, quels types de domaines sociaux on y retrouve, quels types de rôles sociaux et psychologiques on demande aux étudiants de simuler, quels types de relations interpersonnelles ils sont censés entretenir, quelles identités, quels traits de caractères ils doivent emprunter. Nous voulons savoir aussi quel rapport de correspondance ces éléments entretiennent avec le vécu des étudiants.

Les analyses effectuées sont présentées dans les tableaux ci-après que nous commentons.

Dans les tableaux XXV, XXVI, XXVII, XXVIII est consigné le relevé des domaines sociaux, rôles sociaux et psychologiques, des relations interpersonnelles, des traits de caractère ainsi que les tâches principales à accomplir.

Les tableaux XXIX à XXXI contenant les mêmes données classées par fréquence donnent des indications sur les tendances majeures du cours dont font partie les ASÉI étudiées.

TABLEAU XXV: DOMAINES SOCIAUX, RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES, RELATIONS, TRAITS DE CARACTÈRE, THÈME DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES

ASEI-SC	DOM. SOCIAL	RÔLES		RELATIONS INTERPERSONNELLES		TRAITS DE CARACTÈRE	THÈME PRINCIPAL
		SOCIAUX	PSYCHOLOGIQUES	DEGRÉ D'INTIMITÉ	POSITION		
1.1	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie, réticence	camarades de classe	=	n'aime pas prêter ses disques	requête: emprunter des disques
1.2	rel. pro.	étudiant/étudiant	réticence/insistance	camarades de classe	=		requête: aide pour devoir
1.3	rel. pro.	étudiant/étudiant	réticence/ insistance	camarades de classe	=	profiteur	requête : aide pour devoir
1.4	rel. gr.	étudiant/étudiant	inquiétude/sympathie insistance, supplication/ intransigeance	amis	=	très pointilleux sur la propreté de sa voiture	requête : transporter chien malade
1.5	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie, réticence/ insistance (préoccupé par l'approche des examens)	amis	=	aime les chats	requête : garder trois chatons
1.6	rel. gr.	étudiant/étudiant	insistance/réticence	amis	=	toujours sans argent, ne paie pas toujours ses dettes, serviable	requête : emprunter de l'argent
1.7	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	requête : (DPE)
2.1	rel.com. & civ.	client/commerçant ('dépanneur')	pression du temps /hésitation (parce que débordé)	connaissances	=		demande de livraison
2.2	rel.com. & civ.	client/commerçant ('dépanneur')	idem	connaissances	=		demande de livraison
3.1	rel.fam.	père ou mère/ fils ou fille	[inquiétude/exaspération ± contenue]	intimes	+/-		recommandations
3.2	rel.fam.	père ou mère/ fils ou fille	[inquiétude/exaspération ± contenue]	intimes	+/-		recommandations

Légende: rel.=relations | gr.=grégaires | pro= professionnelles | com. & civ.=commerçantes et civiles | fam.=familiales | fr.média=fréquentation des médias | DPE= à définir par les étudiants | [XXXX]=non indiqué mais inférable |

TABLEAU XXVI : DOMAINES SOCIAUX, RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES, RELATIONS, TRAITS DE CARACTÈRE, THÈME DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES (SUITE)

ASEI-SC	DOM. SOCIAL	RÔLES		RELATIONS INTERPERSONNELLES		TRAITS DE CARACTÈRE	THÈME PRINCIPAL
		SOCIAUX	PSYCHOLOGIQUES	DEGRÉ D'INTIMITÉ	POSITION		
3.3	fr.média	animateur de "ligne ouverte" à la radio/auditeur	[sympathie]	inconnus (inconnu/connu)	+/-		demander/ donner des conseils
3.4	fr.média	vedette/admirateurs	[sympathie]	inconnus (inconnu/connu)	+/-		demander/ donner des conseils
3.5	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	dem./don. des conseils (DPE)
3.6	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	dem./don. des conseils (DPE)
4	rel.com. & civ.	concierge/ locataire	DPE	nouvelles connaissances	+/-	DPE	donner des consignes
5	rel. gr.	voisin/voisin	sympathie	inconnus	=	DPE	faire connaissance
6.1	rel.com. & civ.	client/vendeur	neutralité	inconnus	=		achat
6.2	rel.com. & civ.	client/vendeur	neutralité, empressement	inconnus	=		achat
6.3	rel.com. & civ.	client/vendeur	DPE	DPE	DPE	DPE	achat
7.1	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie	amis	=		inviter
7.2	rel. gr.	voisin/voisin	sympathie	nouvelles connaissances	=		inviter
7.3	rel. gr.	DPE	sympathie/antipathie/ insistance/tristesse	DPE	=		refuser une invitation
8	rel.com. & civ.	cartomancien/ client	[sympathie]		+/-		prédire l'avenir

Légende : rel.=relations | gr.=grégaires | pro= professionnelles | com. & civ.=commerçantes et civiles | fam.=familiales | fr.média=fréquentation des médias | DPE= à définir par les étudiants | [XXXX]=non indiqué mais inférable |

TABLEAU XXVII : DOMAINES SOCIAUX, RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES, RELATIONS, TRAITS DE CARACTÈRE, THÈME DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES (SUITE)

ASEI-SC	DOM. SOCIAL	RÔLES		RELATIONS INTERPERSONNELLES		TRAITS DE CARACTÈRE	THÈME PRINCIPAL
		SOCIAUX	PSYCHOLOGIQUES	DEGRÉ D'INTIMITÉ	POSITION		
9	rel. gr.	étudiant/étudiant	[joie, surprise]	bons amis d'enfance perdus de vue	=	DPE	parler de soi et des autres
10.1	rel. gr.	voisin (âgé)/ voisin (jeune)	sympathie	amis	+/-	DPE	parler d'un fait passé
10.2	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie, épuisement/joie, enthousiasme	amis	=		parler d'un fait passé
11	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie, pression du temps	amis	=		parler d'un projet
12.1	rel.com. & civ.	victime d'un vol/policier	[neutralité?]	inconnus	-/+		plainte : relater un incident
12.2	rel. gr.	victime d'un vol/DPE (ami, conjoint, parent, voisin, au choix)	[choc, peur, surprise, sympathie]	DPE	DPE	DPE	relater un incident
12.3	rel.com. & civ.	victime d'un incident/DPE (autorités)	DPE (choix proposé : pression du temps, coopération ou non, nervosité, état de choc, agressivité, ton accusateur...)	DPE	-/+	DPE	rapporter un vol ou une perte
12.4	rel.com. & civ.	témoin potentiel/ policier	neutralité	inconnus	-/+		relater un fait passé
12.5	rel.com. & civ.	victime d'un incident/DPE (autorités)	DPE	DPE	-/+	DPE	rapporter un vol ou une perte

Légende : rel.=relations | gr.=grégaires | pro= professionnelles | com. & civ.=commerçantes et civiles | fam.=familiales | fr.média=fréquentation des médias | DPE= À définir par les étudiants | [XXXX]=non indiqué mais inférable |

TABLEAU XXVIII : DOMAINES SOCIAUX, RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES, RELATIONS, TRAITS DE CARACTÈRE, THÈME DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES (FIN)							
13.1	rel.gr.	colocataire/ colocataire	mécontentement	amis (partageant le même appartement)	=	désordonné/ très ordonné, bavard au téléphone	se plaindre du désordre (enjoindre)
13.2	rel.com. & civ.	client/vendeur	[mécontentement]		-/+		faire une réclamation
13.3	rel.prof	étudiant/ professeur	mécontentement (surcroît de travail)	se connaissent bien	-/+	pense que tous les étudiants sont paresseux	se plaindre d'un surcroît de travail
13.4.1	rel. gr.	voisin/voisin	mécontentement, ton accusateur/indignation, protestation	connaissance	=		se plaindre du bruit
13.4.2	rel.com. & civ.	locataire/ concierge	mécontentement /neutralité ou sympathie]	connaissance	-/+		se plaindre du bruit
13.4.3	rel.com. & civ.	concierge/ locataire	[acc. ou neutre?] / protestation d' innocence	connaissance	+/-		se plaindre du bruit
13.5	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	DPE	se plaindre DPE
14.1	rel.com. & civ.	client/vendeur (par annonce)	[neutralité ou sympathie]	inconnus	=		s'informer pour faire un achat
14.2	rel.com. & civ.	client/vendeur (par annonce)	[neutralité ou sympathie]	inconnus	=		s'informer pour achat
14.3	rel.com. & civ.	client/vendeur (par annonce)	[neutralité ou sympathie]	inconnus	=		s'informer pour achat
14.4	rel.com. & civ.	client/vendeur (par annonce)	[neutralité ou sympathie]	inconnus	=		s'informer pour achat
Légende: rel.=relations	gr.=grégaires	pro= professionnelles	com. & civ.=commerçantes et civiles	fam.=familiales	fr.média=fréquentation des médias	DPE= à définir par les étudiants	[XXXX]=non indiqué mais inférable					

• **DOMAINES SOCIAUX**

On peut remarquer tout d'abord que pour ce qui est des ASÉI-SC, les cinq domaines sociaux proposés dans *Un niveau seuil* sont présents. Les tableaux des fréquences montrent que ce sont les relations commerçantes et civiles et les relations grégaires qui prédominent partout. Cette proportion n'est pas surprenante puisque l'objectif principal du cours est d'amener les étudiants de niveau faux débutants/intermédiaire à se «débrouiller» en français dans la vie de tous les jours.

TABLEAU XXIX FRÉQUENCE DES DOMAINES SOCIAUX DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES	
ASEI-SC	
Relations commerçantes et civiles	18
Relations grégaires	15
Relations professionnelles	3
Relations familiales	2
Fréquentation des médias	2
À définir par les étudiants (DPE)	4

Parmi les relations commerçantes et civiles, on trouve un grand nombre de transactions d'achat sur place («dépanneur», boutique de vêtements, salon d'un diseur de bonne aventure), ou par téléphone (dépanneur, domicile d'annonceurs de produits à vendre) ainsi que des contacts entre locataires et concierges, entre colocataires, entre citadins et policiers.

Il faut noter que certains rôles sociaux sont distribués dans plus d'un domaine. Par exemple, la catégorie «étudiant» se retrouve dans deux domaines sociaux : dans les relations grégaires, lorsque la situation de communication n'est pas reliée au travail scolaire (par exemple : ASÉI-SC 1.1, 1.4) et dans les relations professionnelles, lorsqu'elle l'est (par exemple : ASÉI-SC 1.2, 13.3). C'est que le domaine social n'est pas forcément lié au lieu, même si celui-ci peut avoir une influence, mais plutôt au thème de la discussion. On se souviendra à ce sujet que Fishman (1972) a observé que le langage est marqué (plus ou moins formel, avec passage de l'anglais à l'espagnol) par la nature du thème de la conversation dans des interactions en milieu de travail entre un patron et une secrétaire d'origine latino-américaine. Notons aussi que l'identification du domaine social n'est pas toujours aisée. En effet, nous avons situé les ASÉI-SC 13.1 et 13.4.1 dans les relations

grégaires alors que ces cas sont des cas limite. On aurait peut-être pu aussi bien les situer dans les relations commerçantes et civiles. En effet, la discussion entre les deux co-locataires dans un cas et les deux voisins dans l'autre porte sur des sujets de mécontentement qui mettent en cause des «contrats sociaux» tacites, ou en tout cas, des ensembles de droits et obligations.

En conclusion nous dirons qu'il est clair que dans tout cours ayant recours aux ASÉI, les cas sont distribués par domaine. Une telle distribution reflète les options choisies par les concepteurs ou l'enseignant. On peut donc s'en servir comme critère typologique des cours de langue dans lesquels sont utilisés ces cas : cours axés sur les relations professionnelles comme par exemple les cours en langue de spécialité axés sur les ASÉI tels que les cours de français pour élèves infirmières, dans notre propre institution, cours de «survie» axés sur les relations commerçantes, civiles et grégaires. Cette distribution ne devrait pas être le simple résultat de l'intuition des concepteurs ou des enseignants. Elle devrait être le produit d'une véritable planification en fonction des besoins des apprenants, traduits en objectifs d'apprentissage et en contenus de cours.

- **RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES**

– RÔLES SOCIAUX : Comme on pouvait s'y attendre étant donnée le type de répartition en domaines que nous avons constaté, ce sont les rôles d'étudiant, de client, de vendeur et de voisin qui sont nettement les plus fréquents, alors que de nombreux autres rôles n'apparaissent qu'une ou deux fois (Voir page suivante le tableau XXX).

Pour avoir une vue plus fine de la distribution des rôles sociaux, il faut les examiner non seulement individuellement, mais aussi par couples de rôles. Ainsi, le rôle d'étudiant se trouve le plus souvent dans le couple étudiant/étudiant, mais il apparaît aussi dans le couple étudiant/professeur. Celui de client apparaît plusieurs fois dans le couple client/vendeur, ainsi que dans les couples client/commerçant et client/cartomancien. Le rôle de policier est apparié à des victimes ainsi qu'à un témoin. On a donc:

Client :	client/vendeur (8), client/commerçant (2), client/cartomancien(1)
Étudiant :	étudiant/étudiant (10), étudiant/professeur (1)
Policier :	policier/victime d'un vol (2), policier/témoin potentiel (1)

TABLEAU XXX			
FRÉQUENCE DES RÔLES SOCIAUX DANS LES ASEI-SC 1.1 À 14.4			
PAR COUPLES		INDIVIDUELLEMENT	
étudiant/étudiant	10	étudiant	21
client/vendeur	8	client	11
concierge/locataire	4	vendeur	8
voisin/voisin	4	voisin	8
client/commerçant	2	concierge	4
père ou mère/fils ou fille	2	locataire	4
victime d'un incident / autorités en place (DPE)	2	victime	3
animateur radio/auditeur	1	autorités en place (DPE)	2
cartomancien/client	1	colocataire	2
colocataire/colocataire	1	commerçant	2
étudiant/professeur	1	fils ou fille	2
vedette/admirateur	1	père ou mère	2
victime d'un vol/DPE. Choix donné : ami, conjoint, parent etc.	1	policier	2
victime d'un vol/policier	1	admirateur (de vedette)	1
témoin potentiel/policier	1	auditeur (de la radio)	1
		cartomancien	1
		professeur	1
		vedette	1
N.B. : DPE =à définir par étudiants	8	témoin	1

On peut ainsi faire la liste des contre-rôles pour chacun des rôles et savoir quels réseaux de relations de rôle sont privilégiés dans un cours donné.

On aura remarqué que les étudiants doivent emprunter des rôles souvent différents de ceux qu'ils jouent dans la vie courante. En effet, si les étudiants du collégial ont tous probablement joué les rôles de client (dans un magasin), de voisin, de fils ou de fille, d'admirateur de vedette ou d'auditeur d'émission de radio (peut-être simplement d'auditeur passsif cependant) en plus de celui d'étudiant, tous n'auront pas joué ceux de vendeur, de locataire, de colocataire, de témoin, de victime, et bien peu auront joué ceux de père ou de mère, de commerçant et probablement aucun d'eux n'aura joué ceux de concierge, de professeur, de policier, de vedette, d'animateur d'émission de ligne ouverte, de cartomancien.

– **RÔLES PSYCHOLOGIQUES :** Nous devons faire quelques remarques sur la façon dont nous nous y sommes pris pour identifier les rôles psychologiques et sur la façon dont ces éléments sont présentés dans les cas décrits. Dans les cas décrits, qui sont les plus nombreux, l'information sur les rôles psychologiques est le plus souvent

présentée sous la forme de descriptions d'actions accomplies ou à accomplir par les interlocuteurs. Ces actions sont plus ou moins clairement associées à des attitudes. Les rôles sont inférables à partir d'échantillons de comportements. Par exemple dans l'information présentée dans le cas de l'ASÉI-SC 13.4.1, l'attitude de protestation de l'interlocuteur B. est clairement mentionnée. À l'opposé, les attitudes de A. ne sont pas explicitées mais elles sont inférables à travers la description d'éléments de type «historique» au sens entendu plus haut, tels que l'imminence d'un examen et le fait qu'il y ait beaucoup de travail à faire, la présence de bruit attribuée à A. et l'acte de formuler une plainte.

> A. Vous êtes **en pleine période d'examens** et vous avez **beaucoup de travail**. Dans l'immeuble où vous habitez, vos voisins du #104 (les nouveaux) font **beaucoup de bruit**. Vous allez leur **dire d'arrêter.**
>
> B. Vous êtes le nouveau locataire du 104. Votre voisin-e va venir se plaindre du bruit que vous faites. Vous **protestez** car vous savez que ce n'est pas vrai.

Il faut donc **interpréter** les données, imaginer le comportement, les attitudes, les émotions qu'aurait un individu placé dans une telle situation. Cette interprétation ne doit être vue que comme une hypothèse échafaudée en fonction de sa propre connaissance du monde. En nous basant sur notre expérience de situations semblables que nous avons vécues ou dont nous avons été témoin, l'hypothèse la plus plausible est la suivante : dans l'exemple donné, sur le plan affectif, il y aurait probablement mécontentement chez les deux interlocuteurs. Même si l'attitude initiale de A. au moment de la formulation de sa plainte est difficile à imaginer car elle peut être très variée, on peut penser qu' après les protestations de B, il pourrait y avoir insistance, accusation, créant chez B. de l'indignation car on sait que l'accusation est fausse.

C'est en procédant de cette façon que nous avons identifié les attitudes et les émotions lorsqu'elles n'étaient pas explicitées dans les données.

On peut penser que lorsqu'on présente un cas décrit à des participants à une simulation, on leur demande en fait de se livrer à un exercice en tout point semblable. Mais si ces participants sont des élèves de langue seconde, il n'est pas dit qu'ils puissent reconnaître les balises explicites qu'on leur aura ménagées, ni celles implicites à

inférer des données. Les conduites de rôle qu'il choisiraient pourraient être fort différentes de celles qu'on aurait prévu qu'ils adoptent, basées sur des attitudes qui leur seraient personnelles ou correspondant à la façon dont se déroulerait une telle situation dans leur culture d'origine. Le cas présenté étant le produit des représentations du concepteur, et le cas appréhendé, le produit des représentations du simulant, on peut anticiper la nécessité pour le professeur d'intervenir auprès des simulants pour les faire réfléchir sur les représentations qu'ils se font de la situation et les différentes manières de les jouer, au moment du retour, après l'exécution de la simulation. Un examen contrasté des approches possibles d'un même problème dans les deux cultures serait non seulement profitable mais nécessaire.

Ce que nous retenons ici, c'est que dans l'exemple donné, comme dans de nombreux cas répertoriés, certaines attitudes sous-tendant des conduites de rôles sont imposées explicitement, alors que d'autres ne sont que suggérées de façon implicite par certaines données «historiques» de la situation. Nous avons dit plus haut que les canevas étaient constitués de données plus ou moins précises, nous savons maintenant que la notion de précision inclut la dimension explicite/implicite.

Voici maintenant nos observations, consignées dans le tableau XXXI.

TABLEAU XXXI

FRÉQUENCE DES RÔLES PSYCHOLOGIQUES DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES

ASEI-SC

sympathie	19 14+[5]	accusateur (ton)	1
neutralité	9 6+[3]	agressivité	1
mécontentement	5	antipathie	1
pression du temps	5	coopération	1
réticence	5	enthousiasme	1
insistance	4	épuisement	1
inquiétude	3	indignation	1
choc	2	intransigeance	1
empressement	2	nervosité	1
exaspération	2	non-coopération	1
hésitation	2	peur	1
joie	2	supplication	1
protestation	2	tristesse	1
surprise	2	DPE	8

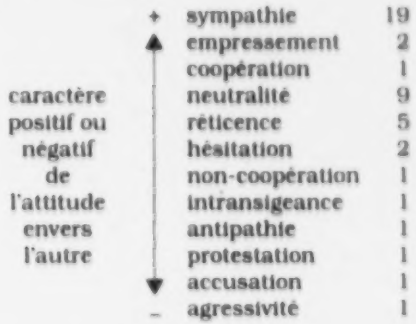
N.B.: DPE = défini par les étudiants; [XXX] intérable

On remarque que vingt-cinq attitudes et émotions différentes sont présentes dans les ASÉI, et que les étudiants doivent en définir huit autres. Dans les ASÉI-PM, il y en a treize (voir le point 4 de l'annexe 7).

Ces données mettent en lumière les attitudes et états affectifs de chaque interlocuteur, sur le plan individuel et interpersonnel.

L'attitude de sympathie est celle qu'on demande le plus souvent aux étudiants de simuler, suivie de la neutralité. On trouve ensuite le mécontentement, la pression du temps, la réticence, suivies de nombreuses autres. Les attitudes proposées varient de la sympathie à l'agressivité.

On peut représenter la plupart des attitudes sur un continuum allant des attitudes positives d'un interlocuteur envers l'autre à des attitudes négatives (En comprenant que l'aspect est positif ou négatif aux yeux de l'autre).



Certaines, telles que l'insistance et la supplication ne sont pas aussi aisées à classer en fonction de ces critères. C'est pourquoi nous ne les avons pas incluses sur le continuum.

Pour ce qui est des ASÉI-SC, on remarque que même si ce sont des attitudes positives ou neutres qui sont les plus fréquentes, on demande aux étudiants d'adopter bon nombre d'attitudes négatives telles que l'antipathie, l'agressivité et des comportements accusateurs (En ce qui concerne les ASÉI-PM, les données sont sensiblement les mêmes; voir le point 4 de l'annexe 7).

Quant aux états affectifs, émotions et sentiments, on remarque qu'ils sont nombreux et variés et qu'on peut les classer en deux catégories, selon qu'ils sont plus ou moins agréables. Il y a donc ceux qui sont plus proches du plaisir que de la douleur, tels que :

– enthousiasme, joie, surprise agréable

et ceux qui sont plus proches de la douleur que du plaisir :

– pression du temps, mécontentement, épuisement, tristesse, inquiétude, nervosité, surprise désagréable, exaspération, indignation, peur, choc.

Bon nombre de ces émotions et sentiments sont de la seconde catégorie.

On peut aussi les examiner selon leur degré d'intensité. Bien qu'on puisse imaginer des degrés divers d'intensité pour chacun d'eux selon la situation et surtout selon l'individu (par exemple, les sentiments d'être pressé par le temps et de mécontentement pourraient être plus ou moins forts), on constate que ce sont tous des sentiments et des émotions plutôt intenses.

Dans le même ordre d'idées, si on revient aux attitudes, on constate qu'à part la sympathie, l'empressement, la coopération et la neutralité qui sont les plus nombreuses, il en reste un bon nombre qui sont des attitudes d'opposition. Ces attitudes sont la marque de divergences. Nous les avons d'ailleurs déjà identifiées plus haut comme des germes potentiels de tension dramatique. Il faut noter que certaines sont des attitudes extrêmes : antipathie, intransigeance, protestation, accusation, agressivité.

En prenant en compte ces derniers aspects, on peut dire que dans les cas d'ASÊI de nos données, la charge affective est plus ou moins grande. Nous dirons qu'ils présentent des cadres psychologiques et affectifs plus ou moins chargés.

Nous avons donc :

CAS D'ASÊI

au cadre psychologique et affectif peu chargé	**au cadre psychologique et affectif chargé**

On remarque donc qu'on demande aux étudiants de simuler des attitudes souvent extrêmes et négatives, qui pourraient être soit étrangères à leur personnalité réelle, soit simplement différentes de celles qu'ils adopteraient l'un envers l'autre dans la vie réelle compte tenu du type de relations qu'il entretiennent. À un extrême, il s'agirait par exemple de feindre un conflit violent alors qu'on est en fait de grands amis, à l'autre, il s'agirait de feindre une profonde amitié alors qu'on se déteste. De même, on leur fait simuler des émotions et sentiments souvent intenses, parfois proches du plaisir, parfois proches de la douleur, qui, elles aussi, pourraient fort bien être à l'opposé de l'état affectif des participants au moment de l'exécution de la simulation. À un extrême, il s'agirait par exemple de feindre une grande joie ou un grand enthousiasme alors qu'on est triste, à l'autre, il s'agirait de simuler la tristesse ou la douleur alors qu'on est particulièrement heureux.

Il faut garder aussi à l'esprit que des différences d'ordre culturel majeures peuvent exister. Dans certaines cultures, l'insistance et la supplication ne sont peut-être pas de mise lors d'une demande de service. Dans d'autres, les émotions intenses et les sentiments doivent peut-être être cachés.

- **Relations interpersonnelles**

– Degré d'intimité

L'échelle classique «intimes, amis, collègues, connaissances, inconnus» ne convenait pas complètement aux ASÉI-SC. Nous avons trouvé dans nos données des cas où le degré d'intimité se situait entre «connaissances» et «inconnus» (ASÉI-SC 4 et 7.2). Nous avons donc ajouté «nouvelles connaissances» pour indiquer que les individus ont eu peu de contacts, mais ne sont pas de parfaits inconnus (Voir page suivante Tableau XXXII). Il semble en effet raisonnable de penser que les stratégies interactionnelles des interlocuteurs, surtout dans l'ouverture de la conversation, ne devraient pas être les mêmes et que le langage devrait en porter les marques.

Pour qualifier le degré d'intimité entre étudiants et celui entre étudiant et professeur, nous avons hésité entre deux solutions : les séparer ou les regrouper dans la même catégorie. Nous avons opté pour la deuxième solution, un peu par économie, et les avons placés dans la catégorie «camarades de classe (élève-élève) ou

partenaires dans une situation pédagogique (élève-professeur)», pour nous, l'équivalent de «collègues», précisément parce que les relations s'appliquent à des individus ancrés dans une situation pédagogique commune qu'on peut jusqu'à un certain point comparer à une situation de travail.

TABLEAU XXXII
INTIMITÉ DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES

	ASEI-SC	
		- intime
inconnus	10	
nouvelles connaissances	1	
connaissances	5	
camarades de classe (élève-élève) ou partenaires dans une situation pédagogique (élève-professeur)	4	
amis	10	
intimes	2	+ intime
	DPE 9 À définir par les étudiants	

On peut constater que le degré d'intimité est distribué sur tout le spectre, mais que ce sont les relations entre interlocuteurs qui se connaissent qui sont les plus nombreuses. On constate aussi que les deux extrêmes sont fortement représentés. Dans une forte proportion de cas, les participants doivent simuler qu'il sont amis, et même intimes, ou qu'il sont de parfaits inconnus ou des connaissances récentes. Dans une même classe, il y a fort peu de chance que les étudiants soient de parfaits inconnus (à moins que cela se passe à la rentrée scolaire). On peut aussi douter du fait que dans une même classe, tous les élèves soient des amis intimes. À moins qu'on ne les regroupe de façon à éviter la chose, il y a de fortes chances pour que certains doivent simuler un degré d'intimité fort différent de celui qui existe entre eux dans la réalité.

– Position

On remarque que la position égalitaire l'emporte mais que les relations hiérarchisées sont très présentes. On sait cependant que ces positions ne sont que des positions point de départ, et que, comme nous l'avons montré plus haut, les choses devraient évoluer au cours de l'interaction.

TABLEAU XXXIII POSITIONS DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES	
ASEI-SC	
= (égalitaire)	23
+/- (hiérarchisée)	13
DPE (À définir par les étudiants)	5

• Traits de caractères

On constate que les traits de caractères spécifiés sont peu nombreux (une dizaine) et que ce sont, à une exception près, des défauts plutôt que des qualités. Il est fort probable que certains traits de caractère à simuler seront éloignés de la personnalité réelle de certains étudiants. On remarque aussi que dans 12 cas d'ASÉI-SC on demande aux étudiants d'inventer des traits de caractère aux person nages qu'ils doivent créer. On s'attend probablement à ce que les participants induisent de ces éléments les attitudes qui les sous-tendent, et qu'ils adoptent au cours de l'interaction, les comportements correspondants.

Nous venons de présenter nos observations sur les données empiriques en ce qui a trait aux rôles socio-pychologiques, aux relations interpersonnelles et aux traits de caractère. Avant de traiter en détail ces mêmes éléments sous l'angle du rapport au vécu des participants, nous présentons nos observations au sujet de l'identité.

• Identité

On se rappellera que l'identité recouvre plusieurs aspects. Les données portant sur les aspects «nom, âge, sexe», sont très nombreu-

ses. Elles sont consignées dans les tableaux XXXIV et XXXV intitulés *L'identité dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 (Nom, âge, sexe)* et *L'identité dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4 (Nom, âge, sexe), suite* (Pour les ASÉI-PM, voir l'annexe 7). Celles portant sur les autres aspects (aspect physique, ethnie, état civil, profession, classe) sont peu nombreuses. Nous commençons par traiter de ces dernières, puis nous commentons les tableaux mentionnés.

L'aspect physique n'est abordé de façon explicite que dans une seule ASÉI-SC (5) où on demande aux étudiants de définir eux-mêmes certaines caractéristiques des personnages à simuler. De plus, dans toutes les ASÉI-SC où il est question de personnages définis dans le cadre de l'invention de «L'immeuble», l'aspect physique de ceux-ci est probablement connu des étudiants. Dans les ASÉI-SC où les étudiants doivent définir les caractéristiques d'un ou des personnages à simuler sans avoir reçu de consigne précise à ce sujet, on peut penser que l'aspect physique sera peut-être abordé par les étudiants. Ainsi, dans l'ASÉI-SC 9, où deux amis d'enfance se retrouvent après de nombreuses années de séparation il est fort possible que l'aspect physique soit évoqué par les participants.

On ne peut dire que cet aspect soit très présent dans nos données. Pourtant il pourrait jouer un rôle important. Par exemple un personnage censé être d'une grande beauté ou d'une grande laideur, extrêmement maigre ou extrêmement gros, pourrait dans certaines circonstances, adopter des conduites spécifiques. Le langage pourrait en être marqué.

Nous pensons que lorsqu'on demande aux étudiants de définir les caractéristiques des personnages, on devrait toujours leur préciser que cela inclut l'aspect physique.

L'état civil est abordé explicitement dans trois ASÉI-SC et deux ASÉI-PM. Il s'agit des ASÉI-SC 3.2, 4, et 12.2, et des ASÉI-PM 9 et 10. Il y est question de mari, d'épouse et de célibataire. Pour toutes les autres activités, l'état civil n'est pas donné mais parfois inférable. Par exemple, la grand-mère ou le grand père (ASÉI-SC 10.1) sont peut-être veufs ou divorcés mais il y a de fortes chances qu'ils aient été mariés. Les personnages créés dans le cadre de «L'immeuble» ont un état civil connus des étudiants. Enfin, lorsque les étudiants conservent leur identité, leur état civil est le leur. Au niveau collégial, la plupart d'entre eux sont célibataires.

Les professions (au sens très large du terme) identifiées dans les données recoupent certains des rôles sociaux abordés plus haut. On y retrouve les professions, métiers, emplois ou occupations suivants : concierge, policier, cartomancien, professeur, commerçant, vendeur, vedette, animateur de radio, étudiant.

Notons qu'on demande souvent aux étudiants de définir les personnages, y compris leur profession et que la profession des personnages créés dans le cadre de «L'immeuble» (par exemple : 4, 13.4.1) est connue de tous.

Dans plusieurs ASÉI-SC, la profession des interlocuteurs (ou de l'un d'eux) n'est pas spécifiée et on ne demande pas aux participants de la définir avant l'exécution. C'est le cas, par exemple des ASÉI-SC 2.2, (pour les clients), 3.1 et 3.2 (pour les «parents»), 12.2 (pour le partenaire de la victime), 14.2 (pour le vendeur par petite annonce).

Enfin, on peut noter que les professions identifiées sont variées et qu'il est clair qu'on demande aux étudiants d'emprunter des professions parfois éloignées de leur vécu.

La classe sociale des personnages n'est jamais spécifiée. On ne donne aucune consigne à ce sujet lorsqu'on demande aux participants de définir les caractéristiques de ces personnages. Certaines indications peuvent être inférées à partir de la profession. Mais nous savons déjà que la profession, elle non plus, n'est pas souvent indiquée. Il faut noter enfin que la classe sociale des personnages créés auparavant par les étudiants dans le cadre de l'activité «L'immeuble» peut être connue des étudiants si celle-ci a été définie.

L'ethnie (et avec elle, la couleur de la peau) des personnages n'est jamais indiquée explicitement. On peut cependant penser qu'elle est connue lorsque les étudiants doivent simuler des personnages qui ont été définis auparavant lors de l'activité de «L'immeuble», dans les cas où on leur demande de définir les caractéristiques d'un ou des personnages juste avant la simulation, et dans les cas médiatisés, où elle peut être inférée à partir des accents des simulants dans les documents sonores préparés au moyens d'ASÉI-PM. Ainsi, il est clair que dans nos données, deux des personnages ont un accent franco-européen alors que tous les autres ont un accent

québécois. La plupart du temps cependant, après l'écoute des documents sonores, on demande aux étudiants d'apporter des changements. Ils ont le choix alors le garder leur propre ethnie ou en emprunter une autre.

Dans les cas où les étudiants doivent garder leur propre identité, il est logique de penser qu'ils conserveront aussi leur ethnie.

Les nom, âge, sexe, ne sont pas toujours spécifiés mais sont parfois inférables des données. On demande souvent aux étudiants de les définir. Les tableaux XXXIV et XXXV présentés plus bas montre les résultats de nos analyses.

Le nom : Les noms ne sont spécifiés dans aucun cas d'ASÉI-SC de type «décrit». Cependant, les noms des personnages créés par les étudiants sur demande juste avant l'exécution ou au cours de l'activité préalable «L'immeuble» sont connus des étudiants. Si on se reporte aux données relatives aux ASÉI-PM dont on trouvera les résultats d'analyse au point 4 de l'annexe 7, on constate que de nombreux noms ou prénoms (11) sont spécifiés. Notons que les personnes-ressources ont parfois emprunté un nom différent du leur bien qu'on se soit adressé à elles en leur disant simplement par exemple : «**vous** appelez un ami pour...../ un ami va **vous** appeler pour....» ou elles ont utilisé le leur spontanément, surtout lorsqu'elles étaient censées être des amies.

Les documents sonores produits en simulation, nous le savons, sont utilisés dans la présentation des cas dits «médiatisés». Lorsque les documents contiennent les noms des personnages, ceux-ci sont connus des étudiants avant l'exécution des ASÉI-SC correspondantes. Ce qui est censé se passer après l'écoute du document prend des formes diverses et ne ressort pas toujours clairement des données. Dans un cas (1.2) on demande aux étudiants de rejouer le dialogue présenté. On ne dit pas qu'ils peuvent apporter des modifications. Cela signifie peut-être qu'ils doivent emprunter le nom et le sexe des interlocutrices fictives Andrée et Martine. Seule l'observation d'une exécution apporterait une réponse sûre. Dans un autre cas médiatisé (12.2) on demande aux étudiants non pas de jouer la conversation présentée sur le document mais de la continuer en gardant un des deux personnages. Un des interlocuteurs est donc censé emprunter le nom (et donc le sexe) de «Danielle Leduc» ou de «Hélène Leroux».

TABLEAU XXXIV: L'IDENTITÉ DANS LES ASEI-SC 1.1 À 14.4 (Nom, âge, sexe)			
ASEI-SC	NOM	AGE	SEXE
1.1	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
1.2	A/A aprés écoute Ⓐ sans changement	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀ dans Ⓐ
1.3	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
1.4	M/M (1er groupe), DPE (autres groupes) aprés écoute Ⓐ	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀ dans Ⓐ, DPE
1.5	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
1.6	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
1.7	DPE	DPE	DPE
2.1	DPE aprés Ⓐ, +changements	DPE	DPE
2.2	M/A	jeune adulte/adulte	♀/♂ dans Ⓐ, DPE (choix)
3.1	A?/M	jeune adulte (17 ans)/adulte	M
3.2	A?/M	jeune adulte (18 ans)/adulte	M
3.3	A/M	adulte/jeune adulte	M
3.4	A/M	DPE/jeune adulte	M
3.5	DPE	DPE	DPE
3.6	DPE	DPE	DPE
4	A/A DPE (l'un est déjà défini)	DPE/adulte	DPE
5	A/A DPE (l'un est déjà défini)	DPE	DPE
6.1	DPE aprés Ⓐ, +changements	DPE	♀/♂ dans Ⓐ, DPE
6.2	DPE aprés Ⓐ, +changements	DPE	♀/♂ dans Ⓐ, DPE
6.3	DPE	DPE	DPE
7.1	?/? aprés Ⓐ	jeune adulte/jeune adulte	♀/♂ dans Ⓐ, DPE (choix)
7.2	A/A DPE	DPE	DPE

Légende: Ⓐ enregistrement sonore | M : même que le simulant | A autre que le simulant | DPE : à définir par les étudiants
N naît dans une conversation semi-simulée in vivo | ? ambigu.

TABLEAU XXXV : L'IDENTITE DANS LES ASEI-SC 1.1 A 14.4 (Nom, âge, sexe) suite			
ASEI-SC	NOM	AGE	SEXE
7.3	DPE	DPE	DPE
8	A/DPE	adulte/jeune adulte	M
9	M/M ou A/A au choix	jeune adulte/jeune adulte	M
10.1	A/A	adulte âgé / jeune enfant	M (DPE)
10.2	DPE après Ⓐ + changements	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀, ♀/♂ dans Ⓐ Ⓐ, DPE
11	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
12.1	M/A	jeune adulte/adulte	M
12.2	A/DPE après Ⓐ	adulte/DPE	♀ dans Ⓐ, DPE
12.3	DPE	DPE	DPE
12.4	DPE après Ⓐ	adolescent/adulte	♂/♂ dans Ⓐ, DPE
12.5	DPE	DPE	PDE
13.1	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
13.2	M/A	jeune adulte/ ?	M
13.3	M/A	jeune adulte/adulte	M
13.4.1	M/A	jeune adulte/DPE	M
13.4.2	M/A	jeune adulte/DPE	M/DPE
13.4.3	A/A	DPE	DPE
13.5	DPE	DPE	DPE
14.1	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
14.2	DPE après Ⓐ, +changements	DPE	DPE
14.3	M/M	jeune adulte/jeune adulte	M
14.4	M/N (naïf, in vivo)	jeune adulte/? (naïf, in vivo)	M/?(naïf, in vivo)

Légende: Ⓐ enregistrement sonore | M : même que le simulant | A autre que le simulant | DPE : à définir par les étudiants
N naïf dans une conversation semi-simulée in vivo | ? inconnu.

Pour tous les autres cas médiatisés (par exemple : 1.4, 6.1) on permet aux étudiants de faire des changements. Ils peuvent ainsi soit garder leur nom, soit emprunter le nom des personnages fictifs si celui-ci est spécifié. Le cas 7.1 est ambigu. On y demande à un étudiant d'en inviter un autre «comme dans le dialogue que vous avez écouté», ce qui peut donner lieu à plusieurs interprétations.

Dans les cas décrits, les noms ne sont pas spécifiés. On remarque trois possibilités :

– on demande parfois aux étudiants de définir les caractéristiques des personnages. On peut penser qu'alors ils peuvent soit garder leur nom, soit en changer;

– parfois, on ne leur demande pas de définir les caractéristiques des personnages, et le texte de la description du cas est très clair. Il s'agit bien des étudiants eux-mêmes. C'est le cas par exemple, de 16 ASÉI-SC où les personnages sont visiblement des étudiants. On s'adresse aux simulants en leur disant par exemple : «Vous demandez à un ami de vous prêter.../ Vous avez une excellente collection de ...» (1.1), «vous téléphonez chez le dépanneur...»(2.2), «vous avez acheté un pantalon...» (13.2). Il faut noter cependant l'ambiguïté de certains de ces cas. En effet, on dit bien «vous», «un ami à vous», mais il faut garder à l'esprit que deux étudiants de langue seconde, faux débutants, dans un collège anglais, en situation de communication authentique, ne communiqueraient pas spontanément en français, la langue de communication étant presque toujours l'anglais même chez les allophones (Ce qui est fort différent de ce qui se passe en général dans les classes d'accueil du primaire et parfois du secondaire où l'hétérogénéité ethnique et la méconnaissance de l'anglais oblige les élèves à recourir au français pour se comprendre). Dans le cas qui nous occupe, les étudiants restent donc peut-être eux-mêmes, mais on leur demande d'exécuter une tâche qui n'est pas plausible, celle de s'exprimer entre eux dans la langue seconde. Ceci s'inscrit d'ailleurs naturellement dans les habitudes de la classe de langue seconde, souvent exposée dans les écrits, où tous les étudiants font comme s'il était normal de se parler entre eux dans la langue seconde. Cette dimension «simulation» d'autres l'ont déjà dit est une dimension essentielle de la pédagogie des langue. Par exemple, lorsqu'il veut expliquer ou évaluer, l'enseignant fait toujours semblant de ne pas savoir ce qu'il enseigne, tout en montrant qu'il fait semblant. Les questions qu'il pose sont rarement de véritables questions;

– parfois, on ne demande pas aux simulants de définir les caractéristiques des personnages, les noms ne sont pas spécifiés, mais la description des cas donne à penser que les noms sont différents : ceux de l'animateur de radio, de la vedette, du professeur. Mais certains cas ou certains aspects de cas sont ambigus. Par exemple, dans les ASÉI-SC 3.1 et 3.2, on dit «votre fils ou votre fille...», «Vous partez avec votre mari-épouse...». S'agit-il des étudiants eux-mêmes adoptant un état civil différent ou d'individus totalement différents?

L'âge : On constate que les étudiants, qui sont presque tous de jeunes adultes, sont censés adopter des âges variés : jeune enfant, adolescent, jeune adulte de 17 ans, jeune adulte de 18 ans, adulte, adulte âgé, et qu'ils doivent dans certaines ASÉI-SC définir les caractéristiques des personnages, y compris leur âge.

On remarque aussi que c'est la catégorie jeune adulte qui est la plus répandue.

Le sexe : Sur le plan du sexe, la plupart du temps, il y a choix de la part des étudiants, même après l'écoute de documents sonores.

Cependant, dans le cas médiatisé 1.2, de type «réutilisation sans modification», les sexes sont probablement conservés. Si la classe n'est pas une classe mixte, il y a donc emprunt de l'autre sexe, à moins que le choix soit laissé aux étudiants, ce qui n'est pas dit dans les données.

Dans un autre cas médiatisé (ASÉI-SC 7.1) on remarque les mêmes ambiguïtés que pour le nom.

Lorsque les personnages ont été créés auparavant au cours d'une autre activité telle que «L'immeuble», on peut se demander si les étudiants doivent emprunter les sexes de ces personnages ou peuvent en changer. Aucune indication sur ce sujet n'est contenue dans les données. On sait que les classes du collégial sont la plupart du temps des classes mixtes, il peut donc y avoir distribution des rôles en tenant compte des sexes ou sans tenir compte des sexes. Dans des classes homogènes sur le plan des sexes, par exemple dans les cours visant la

formation linguistique d'élèves infirmières et de secrétaires où la présence de garçons reste jusqu'à ce jour exceptionnelle, il est clair que les étudiants pourraient avoir à adopter l'autre sexe.

Nous récapitulons cette partie sur le nom, l'âge et le sexe en disant que

– dans les cas médiatisés de type «réemploi sans modifications...»

– les étudiants empruntent le nom des personnages fictifs;

– dans les cas médiatisés de type «réemploi avec modifications...»

– les étudiants empruntent le nom des personnages fictifs ou gardent le leur. Ils n'empruntent parfois qu'un nom de famille mais gardent leur prénom;

– dans les cas décrits où les étudiants doivent définir les caractéristiques des personnages, ils ont le choix de garder ou non leur nom;

– dans certains cas décrits on demande clairement aux étudiants de rester eux-mêmes tout en leur demandant parfois de s'exprimer dans la langue seconde au contraire de ce qu'ils feraient dans la situation originale;

– dans d'autres, la description du cas donne à penser qu'ils doivent emprunter le nom d'un autre.

• Histoire

Rappelons que par histoire, nous entendons tous les éléments de type biographique qui caractérisent les personnages à simuler, par exemple les événements marquants (passés, présents, à venir), l'expérience du monde (c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire), les présupposés socio-culturels et les connaissances partagées.

Nous pouvons dire que le plus souvent, la description des cas de nos données contient des éléments historiques plus ou moins nombreux et qu'on demande parfois aux étudiants de définir de tels éléments.

Événements marquants : Certains de ces éléments situent le moment auquel se déroule la conversation à simuler dans la vie

des interlocuteurs. Ainsi, dans l'ASÉI-SC 1.6, l'interlocuteur B vient de gagner à la loterie, dans l'ASÉI-SC 13.4.1 l'interlocuteur A est en train d'essayer de travailler et que le bruit l'en empêche, dans l'ASÉI-SC 1.1, l'interlocuteur A fait le projet d'organiser une soirée entre amis. Ces événements (passés, simultanés, à venir) sont à la source de l'intention énonciative des interlocuteurs. Les événements marquants sont parfois éloignés du vécu des participants.

Expérience du monde et présupposés socio-culturels : Les interlocuteurs sont souvent censés avoir acquis des savoirs ou des savoir-faire spécifiques. Un cartomancien a appris à lire l'avenir dans les cartes, un policier sait comment interroger une victime ou un témoin, un animateur de radio sait comment animer une émission de ligne ouverte, un individu est censé savoir comment faire connaissance avec un nouveau voisin, comment passer une commande au téléphone ou acheter ou vendre un objet par petite annonce à l'aide du téléphone. On demande donc aux étudiants de langue seconde d'aborder des thèmes et de réaliser des tâches en simulant des savoirs et des savoir-faire qui sont peut-être fort éloignés de ceux qu'ils possèdent, ces savoirs et savoir-faire pouvant être, de plus, culturellement marqués. L'écart étant alors soit un simple **écart d'expérience**, comme chez le simulant francophone pourtant natif du Québec, qui avant l'exécution de l'ASÉI-PM 13 a voulu s'entraîner à faire des appels téléphoniques réels semblables à celui qu'il devait simuler car il disait ne pas avoir l'expérience de l'achat par téléphone, soit un **écart culturel**, comme par exemple, pour des étudiants venant d'une culture où les «scénarios» «faire connaissance avec un inconnu», «se plaindre», «rencontrer un ami» pourraient ne pas impliquer les mêmes comportements langagiers. Ainsi, le «scénario» «rencontrer un ami» peut différer d'une culture à l'autre (et même d'un sous-groupe culturel à un autre, dans une même société) et être marqué par plus ou moins d'exubérance, par l'absence ou la présence de contacts physiques (voir sur le plan de la proxémique les travaux de Hall, dans Winkin 1981).

Connaissances partagées : Elles font partie de l'histoire commune des individus. Elles sont donc reliées au degré d'intimité que ceux-ci entretiennent. Deux amis qui se parlent partagent plus de connaissances que des inconnus. Leur langage devrait en conséquence en porter la marque. Le discours implicite devrait y être plus présent que dans d'autres situations. Dans nos données, il est clair que la somme de connaissances partagées varie

de cas à cas. Nous savons que les deux extrêmes connu/inconnu sont très fortement représentés. On demande donc aux participants de simuler des situations où les connaissances partagées sont plus ou moins grandes.

Notons aussi que les connaissances partagées sont intimement liées à la notion d'écart d'information, qui a été abordée longuement plus haut et sur laquelle nous ne revenons pas. Disons simplement que des écarts peuvent être ou ne pas être ménagés pour reproduire les écarts qui existeraient dans la situation d'origine. Il y a donc des cas où les connaissances partagées dans la situation vécue en simulation diffèrent de la situation originale.

- **Le rapport entre les rôles dramatiques et le vécu des participants à une ASÉI**

On sait que dans les écrits, un des critères typologiques fréquemment mentionnés est celui-ci : «dans une activité de simulation donnée, le participant reste-t-il lui-même ou prétend-il être un autre, adopte-t-il des rôles proches de son vécu ou étrangers à son vécu?». Lorsque nous avons identifié ce critère au début de notre travail, nous nous sommes demandé ce que signifiait «prétendre être un autre» et «rôles plus ou moins proches». Nous en savons maintenant beaucoup plus au sujet des concepts de rôle et d'identité, de tâche communicative et d'histoire. Dans les pages qui précèdent, nous avons déjà envisagé nos données empiriques sur les composantes psychologiques et sociales, sous l'angle de leur rapport avec le vécu des participants. Nous revenons sur le sujet pour aller plus loin et tirer des conclusions d'ordre typologique.

Nous savons que les rôles dramatiques peuvent être plus ou moins proches du vécu des participants. Nous savons aussi que le rôle dramatique est multidimensionnel (Tableau XXIV), certaines de ses diverses composantes pouvant elles-mêmes posséder de multiples facettes.

Lorsqu'on parle de la familiarité du rôle, il est clair que ce critère peut s'appliquer à chacune des composantes et à chacune de leurs facettes. Il en découle une possibilité presque infinie de combinaisons pouvant donner lieu à un très grand nombre de types

de rôles qu'il serait impossible d'identifier. L'échelle de mesure de correspondance qui paraissait tout à fait justifiée dans les simulations du type de celles de Sauvé, et que nous évoquions plus haut du chapitre précédent, semble maintenant extrêmement difficile à élaborer et à appliquer au rôle dramatique, tout au moins dans le cadre de ce travail.

Nous devrons nous contenter de faire des regroupements et d'identifier les cas extrêmes. Dans les lignes qui suivent, nous envisageons les rôles dramatiques (que nous nommons simplement «les rôles») de façon globale, quitte à apporter par la suite certaines nuances en fonction des diverses composantes. Un rôle familier est donc dans cette perspective un rôle dont la plupart des composantes sont proches du vécu du participant.

LA NOTION DE FAMILIARITÉ DES RÔLES

Comme nous l'avons montré au début du premier chapitre, dans les écrits, lorsqu'on parle des rapports entre les rôles et le vécu des participants, on parle la plupart du temps de rôles proches du vécu par opposition aux rôles étrangers au vécu. On ne fait que la distinction entre «rester soi-même» et «faire semblant d'être un autre». En fait, lorsqu'on examine de près cette question on se rend compte que d'une part, le critère de familiarité est plus complexe qu'il n'en a l'air, et que d'autre part, son utilisation de façon isolée est peu productive sur le plan typologique. Ainsi, parmi les rôles qu'on demande aux participants d'assumer dans la simulation, on distingue

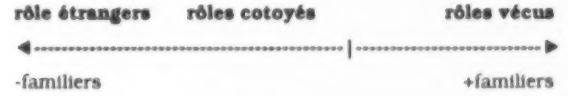
– **les rôles vécus** : (être soi-même) ceux que le participant vit dans sa vie réelle, que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur des murs de la salle de classe.

– **les rôles côtoyés** : (faire semblant d'être un autre, qu'on connaît plus ou moins) ce sont ceux que le participant ne joue pas lui-même, mais côtoie dans sa vie quotidienne, ceux dont il est témoin. Sur le plan des rôles sociaux c'est par exemple tous les rôles avec lesquels l'individu est en contact dans ses relations de rôle telles que étudiant/professeur, client/vendeur, locataire/concierge etc. (Voir tableau XXX). Autrement dit, même si on n'est ni vendeur, ni professeur, ni concierge, on peut avoir une certaine connaissance de ces rôles si on en a côtoyé dans des interactions réelles. Mais on connaît ces rôles «de l'exté-

rieur». De même, on a pu être témoin d'une tâche particulière qu'on n'a jamais eu à accomplir mais encore une fois on ne l'a pas vécue «de l'intérieur».

– **les rôles étrangers** : (faire semblant d'être un autre, tout à fait étranger, qu'on ne connaît pas et dont les conduites nous sont étrangères) ceux qui sont tout à fait étrangers au vécu du participant. Sur le plan des rôles sociaux, par exemple, le rôle de cartomancien et même celui de concierge pourraient être étranger à un grand nombre d'étudiants. Pour ce qui est des tâches à accomplir, même pour des locuteurs natifs, certaines d'entre elles pourraient être totalement nouvelles, par exemple, faire un appel téléphonique pour acheter un objet quelconque, ou vendre un objet quelconque par téléphone. Pour des étudiants nouvellement arrivés au Québec, de nombreux rôles seront totalement inconnus, en particulier s'ils viennent de pays à la culture très éloignée de la culture nord-américaine.

Nous voyons entre ces trois types de rôle, une progression continue du plus familier au moins familier, mais nous pensons que la différence majeure se situe entre le «vécu de l'intérieur» et le «non vécu de l'intérieur». Par économie nous regroupons donc dans la catégorie «rôles non familiers» les rôles côtoyés et les rôles étrangers, tout en gardant à l'esprit qu'il y a une différence de degré de familiarité des rôles entre ces deux sous-catégories.



Notre étude des écrits, au début du premier chapitre de ce travail, nous avait permis de constater qu'on accorde beaucoup d'importance au critère de familiarité des rôles. En effet, celui-ci est au centre de nombreuses polémiques sur la pertinence et l'efficacité de différents types d'activités de simulation.

Nous savons que la présence du trait **[f-]** dans des ASÉI, est considérée par nombre d'auteurs comme particulièrement aliénante pour les participants, alors que d'autres, sans condamner totalement le recours à des activités de ce type, émettent des réserves à leur sujet. Ils avancent aussi que les cas de type **[f+]** sont moins ardus à simuler et permettent un meilleur apprentissage.

Nous savons aussi que pour d'autres, bien moins nombreux le critère **[f-]** est marque de libération : les participants, *se cachant derrière un masque*, peuvent sans risque sortir de leur routine, élargir leurs horizons.

Pour nous, ce débat reste ouvert. On peut avancer de nombreuses hypothèses, mais seule la recherche empirique sur le terrain devrait démontrer quel type d'activité est aliénant, quel type d'activité est difficile à réaliser, quel type est efficace, et s'il y a un lien entre le degré d'aliénation, le degré de difficulté et le degré d'efficacité. Étant donné la nature du débat en cours et l'absence de résultats obtenus par la recherche empirique, on doit se contenter de tenter d'identifier les différents cas possibles, et c'est ce que nous faisons.

CRITÈRE DE LIBERTÉ DE CHOIX DES RÔLES :

Employé seul, le critère de familiarité ne rend compte que d'une partie de la réalité. Nous devons ajouter une dimension que nous pensons essentielle, celle de la liberté de choix des rôles à adopter. Nous savons qu'on demande souvent aux participants de définir eux-mêmes les rôles qu'ils doivent ensuite exécuter. Ils sont alors libres de rester très près de leur vécu, ou bien d'adopter des rôles côtoyés ou qui leur sont totalement étrangers. L'ajout du critère de choix permet d'aller un peu plus loin dans l'établissement des types.

Si on combine les deux critères, celui de la liberté de choix et celui de la familiarité des rôles, comme sur le graphique ci-contre, on obtient de nombreux cas dont nous ne retenons, par économie, que les extrêmes :

[c-f-], [c+f-], [c+f+], [c-f+].

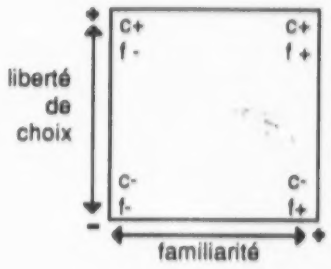


Figure 8 :
Liberté de choix et familiarité des rôles

Ainsi,

dans **[c-f-]**, on impose aux simulants des rôles non familiers
dans **[c+f-]**, les simulants choisissent des rôles non familiers
dans **[c+f+]**, les simulants choisissent des rôles familiers
dans **[c-f+]**, on impose aux simulants des rôles familiers.

Les plus dissemblables de ces cas, sont **[c-f-]** et **[c+f+]**. Ils sont à l'opposé l'un de l'autre. On conçoit fort bien que ceux qui émettent des réserves quant aux activités de type [f-], feraient de même en ce qui concerne celles de type [c-f-] tout en préférant celles de type [c+f+]. En effet, la combinaison [c-f-] alliant absence de liberté de choix et non-familiarité serait plus aliénante encore, donc moins acceptable à leurs yeux.

Mais notre attention est attirée en particulier par la combinaison **[c+f-]**. Les rôles y sont non familiers mais ils ont été choisis par les participants. Sans trop entrer dans le débat que nous exposions plus haut, nous pouvons nous demander si le caractère aliénant prêté aux activités de type [f-] ne serait pas quelque peu oblitéré par la présence du libre choix. Pourrait-on parler encore d'aliénation? Holec (1978) dirait-il encore que l'authenticité est réduite, voire nulle, et que le transfert a moins de chances de se réaliser?

En salle de classe, il nous semble que le fait que les participants choisiraient délibérément des rôles non familiers démontrerait qu'ils veulent explorer de nouveaux horizons. Les risques d'inhibition et de blocage posés par les processus d'identification que d'aucuns soulignent et que certains conseillent de court-circuiter par le recours au ludique devraient être moindres. La motivation favoriserait des attitudes positives envers l'activité. Cependant, cela ne compenserait peut-être pas les difficultés présentées par ce type d'activité. Car il est vrai que selon le point de vue d'Holec, l'un des problèmes soulevés par lui demeurerait : comme dans toute ASÉI-SC de type [f-], l'apprenant de langue seconde est confronté à une double tâche, s'exprimer dans la langue seconde et apprendre en même temps à jouer des rôles totalement étrangers. Ce type d'activité serait donc plus difficile qu'un autre. Nous ne pouvons nous empêcher de penser une fois de plus au moniteur de conversation locuteur natif, utilisé comme personne-ressource dans la production d'un document sonore au moyen de l'ASÉI-PM 13 de nos données. Avant d'exécuter la simulation, pour se préparer, il avait tenu à réaliser plusieurs vrais appels du même type. Tout locuteur natif qu'il était, le rôle drama-

tique qu'on lui avait imposé était si étranger à son vécu qu'il avait voulu apprendre à le jouer. Pour un étudiant de langue seconde, le défi serait au moins tout aussi grand.

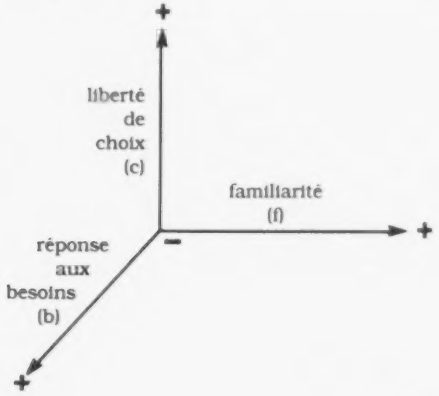
Cette question est d'importance. En effet, de plus en plus d'étudiants nous arrivent de l'extérieur du Québec. Il faut donc s'attendre à ce que nombre de rôles qu'on leur présente dans les ASÉI-SC soient non familiers. Les activités de type [f-] sont donc incontournables. Il est tout à fait pertinent d'y avoir recours.

Ceci nous amène donc à parler de cet autre critère qui apparaît lui aussi crucial, à la lumière de ce qui vient d'êt re dit. C'est, dans le cas des ASÉI-SC, le critère de **pertinence**, c'est-à-dire, de **congruence aux besoins d'apprentissage** que nous nommons la «**réponse aux besoins**». Dans les écrits, il est presque totalement passé sous silence. Nous allons nous y arrêter quelque peu.

LE CRITÈRE DE PERTINENCE

Il est évident que dans les lignes qui suivent, nous nous intéressons exclusivement aux ASÉI de salle de classe puisqu'il est question de pertinence par rapport aux besoins d'apprentissage des étudiants.

Nous ajoutons aux axes de la liberté de choix et de la familiarité présentés selon un mode bidimensionnel, un troisième axe, celui de la réponse aux besoins d'apprentissage. Notre modèle devient alors tridimensionnel. Le point de rencontre des trois axes représentant le degré minimum et les extrémités des trois axes, le degré maximum de chaque critère.



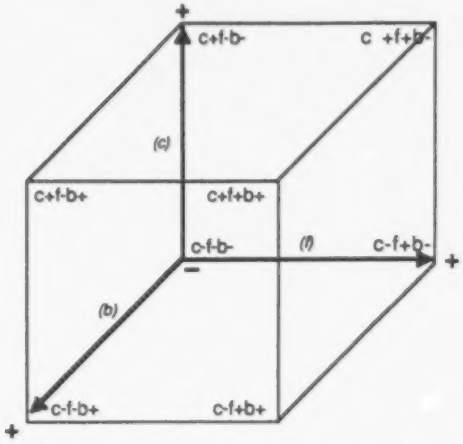


Figure 9 : **Liberté de choix (c), familiarité des rôles (f), réponse aux besoins (b)**

Bien qu'il s'agisse ici de trois continuums, nous n'examinerons que les huit cas extrêmes :

• **[c+f+b+] et [c-f-b-]** : On remarque que les cas [c+f+b+] et [c-f-b-] sont ceux qui sont les plus dissemblables.

• **[c+f+b+]** : Dans ce type de cas le simulant choisit librement ses rôles, ceux-ci lui sont familiers et ils répondent à un besoin réel d'apprentissage. D'entre les deux, c'est le cas qui est le moins injonctif, le moins aliénant, le plus pertinent.

• **[c-f-b-]** : On impose au simulant des rôles non familiers qui ne répondent pas à un véritable besoin d'apprentissage. C'est le cas qui est le plus injonctif, le plus aliénant, le moins pertinent. On trouve dans cette catégorie les cas choisis de façon erronée par l'enseignant par manque de savoir-faire. Taylor (1982), Piper (1984) et Piper & Piper (1983) en donnent quelques exemples, observés dans des salles de classe, qui avaient d'après eux des effets négatifs visibles sur les apprenants tels que gêne, embarras, difficulté à s'exprimer. Mais pour porter un jugement sur un type d'activité, il faut connaître les buts visés par cette activité. N'entrent pas dans cette catégorie les cas où l'enseignant veut

créer délibérément une situation d'aliénation suivie d'une période d'objectivation sur la pratique pour amener les étudiants à prendre conscience de certains phénomènes, ni celles qui font appel au ludique pour créer la motivation chez les étudiants. Démarches originales de type casse-cou, certes, qui peuvent plaire ou ne pas plaire, et dont il reste à étudier l'efficacité, mais dont on ne peut dire qu'elle sont de type [b-]. Il s'agit alors plutôt de cas de type [c-f-b+].

• **[c-f+b-] :** Ce cas est semblable au précédent à une différence près. Les rôles y sont familiers. Il apparaît donc moins aliénant que l'autre mais encore une fois, on trouve dans cette catégorie les cas choisis de façon erronée par l'enseignant par manque de savoir-faire.

• **[c-f+b+]** : Dans ce type de cas, on impose des rôles familiers en fonction de besoins réels. Bien qu'il soit injonctif, il est pertinent et non aliénant. On devrait le retrouver dans la panoplie du pédagogue.

• **[c-f-b+]** : Ce type de cas, bien qu'aliénant et injonctif, est pertinent. Il est en fait incontournable en classe de langue, comme nous l'avons dit plus haut lorsque nous avons mis en relation les critères c- et f-.

• **[c+f-b+]** : Ce type de cas, comme le précédent, est pertinent. Et bien qu'il soit aliénant, il est moins injonctif puisqu'on y permet au simulant de choisir ses rôles. Ici aussi le fait que les rôles étrangers soient choisis par les simulants devraient atténuer l'aspect aliénant de la non familiarité des rôles. On ne peut retrouver ce type de cas que dans les ASÉI-SC où l'on demande aux simulants de définir le cas en tout ou en partie. Le recours à de tels types est du seul ressort des étudiants, bien qu'il puisse être suggéré de façon globale par l'enseignant.

• **[c+f-b-] et [c+f+b-]** : Ces types de cas sont à première vue non pertinents puisqu'ils ne répondent pas aux besoins des étudiants. Mais ils méritent qu'on s'y arrête quelque peu car ils présentent un intérêt tout particulier. En effet, bien qu'ils ne répondent pas aux besoins des étudiants, il sont choisis par eux, et ce, même si, comme dans le premier de ces deux cas, les rôles ne sont pas familiers.

Il faut introduire ici une distinction entre la notion de besoin et celle d'intérêt. En pédagogie, le **besoin** est «*la différence entre l'état actuel d'un apprenant et un niveau supérieur de développement tel que défini par un individu, un organisme et une société*» (Legendre 1988). La notion de **nécessité** ainsi que celle de **manque** en fonction d'un but de formation, sont étroitement associées à celle de besoin. Mais les besoins peuvent être réels ou sentis par l'individu. L'individu peut avoir une idée très personnelle de ses manques, de ce qui est nécessaire à sa formation (connaissances à acquérir et moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir), qui peut différer de celle de l'enseignant, de l'institution et de la société. La notion de «besoin senti» est proche de celle d'«intérêt». L'**intérêt**, c'est «ce qui importe», «*ce qui convient à une personne en quelque domaine que ce soit*» (Le Petit Robert). Ce sont les notions de **goût**, de **préférence** qu'on y associe le plus souvent. Ainsi, lorsqu'on parle des intérêts des élèves, il est question de leurs goûts, de leurs préférences face à des domaines de l'activité humaine et des thèmes («*thèmes de prédilection*» dirait Galisson, dans Coste et Galisso, 1976) susceptibles d'être abordés en classe. On y associe aussi la notion de «motivation à court terme» déclenchée par les intérêts.

Il faut noter que les intérêts émanant des individus en formation ne correspondent pas toujours à des besoins réels de formation. Le pédagogue le sait. Un des défis qu'il doit relever quotidiennement est de placer les élèves dans des situations pédagogiques qui comblent leurs besoins réels tout en s'appuyant sur leurs intérêts.

Les deux types de cas que nous examinons ne répondent pas à un besoin en formation mais ils répondent certainement aux intérêts des étudiants. On peut les retrouver dans toutes les ASÉI-SC où on demande aux étudiants de définir une partie ou la totalité du cas.

Dans les cas **[c+f-b-]** et **[c+f+b-]**, les simulants choisissent des rôles familiers ou non familiers qui ne correspondent pas à un besoin réel. Ces cas sont moins injonctifs. Le premier est aliénant mais le fait que le choix de rôles non familiers émane des participants devrait encore une fois atténuer les effets appréhendés du caractère aliénant de

l'activité. Nous devrons représenter ces cas de la façon suivante afin de tenir compte du critère «intérêt» (i+) dans les cas où celui-ci se combine au critère **b-** :

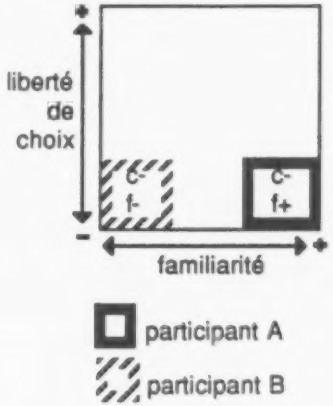
[c+f-b-$^{i+}$] et **[c+f+b-$^{i+}$]**

Ces cas sont plus courants qu'on ne pourrait le penser. En effet, durant notre carrière nous avons souvent rencontré des étudiants qui au cours de simulations prévues pour être du type [c+f+b+] ou [c+f-b+] s'écartaient des sentiers tracés et réalisaient des simulations du type [c+f+b-] ou [c+f-b-]. Soit par erreur, soit parce qu'ils disaient vouloir «faire quelque chose de différent». Il peut ainsi y avoir appropriation de l'activité par les apprenants et détournement des buts pédagogiques basés sur des besoins, au profit de buts ludiques basés sur des intérêts personnels, mais déclencheurs de motivation. Dans ce cas, l'enseignant se demande toujours s'il faut «faire rentrer les étudiants dans le rang» en leur rappelant les objectifs précis visés par l'activité, ou leur permettre de s'écarter des buts visés en laissant jouer leur imagination et leur créativité, en se disant que cela devrait contribuer à développer des attitudes favorables à l'apprentissage. Seul l'enseignant est à même de faire de tels choix, en fonction des caractéristiques du cours donné et du groupe classe avec lequel il travaille. Pédagogiquement, ce sont les buts des activités qui devraient guider l'enseignant. Mais si l'aspect «stimulation / motivation / ludique» apparaît à un moment donné et pour un groupe donné, plus pertinent et plus important que l'aspect purement instrumental (atteinte d'un objectif d'apprentissage spécifique), le choix sera facile. En fait, idéalement, l'enseignant devrait tâcher de marier les deux aspects, prévoir des activités motivantes visant des objectifs d'apprentissage précis. Mais nous savons fort bien que dans la pratique, ces heureux mariages ne sont pas toujours faciles à réaliser. Une façon d'aborder le problème serait d'impliquer directement les apprenants dans l'élaboration des cas à simuler tout en leur donnant des balises précises, et en dosant les écarts permis en fonction du cheminement particulier de chaque groupe.

Les implications typologiques de la présence d'au moins deux partenaires : asymétrie possible dans le profil des participants

Dans nos graphiques illustrant la mise en rapport de différentes dimensions, par économie, nous avons fait comme si les simulants avait un «profil symétrique» ([+/+] ou [-/-]). Il en est ainsi pour un certain nombre de cas, par exemple 1.2 à 1.6 = [+/+], 3.3 = [-/-]. Mais en fait, il faut garder à l'esprit qu'il peut en être souvent autrement. Dans une même ASÉI, chacun des interactants pourrait se trouver à des degrés différents sur les continuums.

On peut le voir dans le graphique ci-après illustrant le rapport liberté de choix et familiarité des rôles de façon discrète pour les individus présents.



(Ex.: ASEI-SC 2.1, 2.2)

Figure 10 : **Exemple d'asymétrie dans le profil des participants**

En ce qui concerne le critère de familiarité, nous avons dans nos données de nombreux cas d'ASÉI dans lesquels les participants pourraient présenter un profil asymétrique [f+/f-]. Nous disons bien «pourraient» car cela dépend des individus en présence.

Ce sont les ASÉI-SC 2.1 et 2.2 (client/propriétaire de dépanneur), 3.1 et 3.2 (fils ou fille/parent), ainsi que de nombreuses autres comme on peut le voir sur le tableau qui suit.

TABLEAU XXXVI	
CAS D'ASYMÉTRIE DANS LA FAMILIARITÉ DES RÔLES DRAMATIQUES	
ASÉI-SC :	
2.1	client / propriétaire de dépanneur
2.2	client / propriétaire de dépanneur
3.1	fils ou fille / parent
3.2	fils ou fille / parent
3.4.	admirateur / vedette
4	locataire / concierge
6.1	client / commerçant
6.2	client / commerçant
8	client / cartomancien
13.2	client / vendeur
13.3	étudiant / professeur
13.4.2	locataire / concierge
13.4.3	locataire / concierge
14.1	client / annonceur-vendeur
14.2	client / annonceur-vendeur
14.3	client / annonceur-vendeur

Pour être plus précis que nous l'avons été, il faudrait identifier aussi les cas limites basés sur des profils asymétriques ([+/-] ou [-/+]). Ainsi, pour la mise en relation des dimensions «choix et familiarité», il y aurait : S [c-f-], S [c+f-], S [c-f+], S [c+f+] (lire «simulation S où le profil [ ] des participants sur le plan de la liberté de choix et du degré de familiarité des rôles sociaux est symétrique»), mais aussi les cas asymétriques :

S [c+f+/c-f-], S [c+f+/c-f+], S [c+f+/c+f-], S [c+f-/c-f-], S [c+f-/c-f+].

Dans le cas des ASÉI-SC où le critère de réponse aux besoins entre en jeu, il en serait de même.

Par économie, nous n'avons pas représenté sur les graphiques toute la variété des cas possibles mais il faut garder à l'esprit son existence.

Dans les écrits, le phénomène de l'asymétrie est rarement pris en considération dans les typologies. Lorsqu'on y parle d'activité aliénante, ou qu'on dit que les choix y sont libres, on fait l'hypothèse qu'il en est ainsi pour tous les partenaires.

Ceux qui ne distingent «jeu de rôle» et «simulation» que par le fait que le premier est de type f- et le deuxième de type f+ auraient du mal à dénommer des activités de type [f-/f+]. C'est d'ailleurs pour cela que ces étiquettes nous paraissent limitatives car elles ne

rendent compte que d'une partie de la réalité. Les cas hybrides existent et certaines indications donnent à penser qu'ils sont loin d'être rares.

Toute tentative d'élaborer une typologie d'activités de simulation impliquant plus d'un individu en voulant qu'elle repose en partie sur des caractéristiques individuelles et en particulier sur le rapport entre le vécu des participants et les phénomènes à simuler doit tenir compte de l'asymétrie des profils des individus participant à la simulation et prévoir des cas symétriques ou «purs» et des cas asymétriques, ou hybrides.

LES ÉCHANGES DE RÔLES APRÈS UNE PREMIÈRE EXÉCUTION ET LE RAPPORT AU VÉCU

Nous devons revenir sur un aspect important des ASÉI-SC. On sait que dans un très grand nombre de cas on demande aux apprenants, après une première exécution de la simulation, de recommencer en échangeant les rôles avec le partenaire.

Tout ce que nous avons dit au sujet de l'existence de cas asymétiques sur le plan du critère de familiarité a des implications. Étant donné que le rapport au vécu est fonction des individus, lorsqu'il y a échange de rôle, le rapport au vécu peut changer aussi. Il y a toujours la possibilité qu'**un même cas** d'ASÉI-SC simulé soit d'un type la première fois qu'il est exécuté et d'un autre type la deuxième fois qu'il est exécuté par **les mêmes participants** à cause de l'échange des rôles.

On peut avoir ainsi [f-/f+] pour la première exécution et [f+/f+] pour la deuxième. Prenons l'exemple de la simulation d'un achat :

- Première exécution : le participant 1 joue le rôle du commerçant alors que ce rôle ne lui est pas familier. Le participant 2 joue le rôle du client, rôle qui lui est familier. ([f-/f+])
- On demande de recommencer en changeant de rôle.
- Deuxième exécution : le participant 1 joue le rôle de commerçant, rôle qui lui est familier (ses parents ont un commerce, cas courant dans les collèges), le participant 2 joue le rôle de client, rôle qui lui est familier ([f+/f+]).

Rôles imposés à cadres psychologiques et affectifs chargés

Nous avons montré plus haut que les participants étaient souvent amenés à simuler des attitudes parfois extrêmes, positives ou négatives (profonde amitié, profonde aversion), des émotions et sentiments souvent intenses, parfois proches du plaisir (grande joie, enthousiasme), parfois proches de la douleur (fureur, grande peine). Nous disions que dans ces cas la charge psychologique et affective des rôles est grande. Nous distinguions ainsi les cas au cadre psychologique et affectif chargé que nous symbolisons ici par **[Ψ⁺]** et les cas au cadre psychologique et affectif peu chargé, **[Ψ⁻]**.

Il faut noter que dans la perpective assez courante qui veut que les cas de type **[f-]** et surtout de type **[c-f-]** soient susceptibles de poser des problèmes sérieux aux participants, *a fortiori*, des cas de type **[f-Ψ⁺] et [c-f-Ψ⁺]** seraient considérés comme encore plus problématiques. Encore une fois, seule la recherche pourra permettre de confirmer la chose. Nous savons que pour d'autres, prônant des types de cas proches du jeu de rôle psychodramatique de Moreno, ces types de cas apparemment aliénants, injonctifs, et de plus, fortement chargés émotivement, ne présentent pas de difficultés particulières si ce n'est qu'il faut être bien formé à la technique pour y avoir recours, et sont même considérés comme libérants et seuls capables de faire atteindre la véritable «spontanéité» dans l'expression, c'est-à-dire l'expression du «moi profond» grâce au masque. Notons aussi que d'autres prônent les cas de type **[f-]** mais s'opposent vivement aux cas de type **[c-f-]**, car on ne devrait pas demander à quelqu'un de simuler une chose pour laquelle il a une profonde aversion. Dans nos propres écrits, nous avons toujours pour notre part, prôné la plus grande circonspection quant au recours aux cas de types **[c-f-] et [c-f-Ψ⁺]** pour les mêmes raisons.

Caractère discret des constituants des rôles dramatiques

Dans nos tentatives typologiques, lorsque nous employons le critère **[f]**, nous l'appliquons à l'ensemble des éléments constitutifs des rôles dramatiques. En fait, on devrait envisager l'existence de cas où le degré de familiarité différerait pour certains éléments. Ainsi, dans un même cas d'ASÉI l'identité pourrait être de type **[f+]**, les rôles sociaux de type **[f+]**, les rôles psychologiques de type **[f-]**, les tâches de type **[f-]**. Ce serait par exemple une simulation où des étudiants-participants garderaient leur identité et leur rôle

social d'étudiant, mais devraient faire semblant d'éprouver une grande aversion pour l'autre participant alors qu'il n'en est rien dans la réalité, et résoudre des tâches très étrangères à leur vécu. Ces tâches étant par exemple, convaincre l'autre de faire quelque chose en adoptant diverses stratégies d'insistance ou refuser de faire cette chose de façon intransigeante en adoptant diverses stratégies de refus alors que chacun est très timide dans la réalité, une situation proche de celle que pourraient vivre certains étudiants lors de l'ASÉI-SC 1.4, «Urgence» (Le chien malade). De plus, il ne faut pas oublier que ceci pourrait être différent pour chacun des participants, comme nous l'indiquent nos réflexions sur l'asymétrie des profils des participants.

Nous ne pouvons entrer dans ces détails dans le cadre de ce travail même si la question mériterait d'être étudiée de près. Nous nous arrêtons quelques instants cependant sur la question de l'identité pour essayer de saisir le poids relatif de chacune de ses composantes. Nous avons vu plus haut que le concept d'identité était plus ou moins étendu.

Prenons un cas où le critère **[f-]** s'appliquerait au seul nom, alors que les autres éléments constitutifs de l'identité seraient de type **[f+]** (Par exemple, l'ASÉI-PM 13). Il serait peut-être exagéré de dire que l'identité est de type **[f-].** Le nom, surtout s'il est choisi par le participant, peut être utilisé comme un masque transparent derrière lequel on se montre, instrument plus ou moins ludique permettant de s'exprimer en courant certains risques tout en conservant la plus grande partie de sa personnalité, plutôt qu'un masque opaque derrière lequel on se cache.

Pour nous, un changement superficiel tel que celui du nom (à condition que l'ethnie reste la même) ne devrait pas être considéré comme aussi aliénant qu'un changement incluant aussi l'âge le sexe et l'ethnie, dont on a dit qu'ils sont des constituants de la couche interne de l'identité. «Changer de nom» n'implique donc pas que le cas est obligatoirement de type f- et n'est pas incompatible avec le fait de «rester soi-même».

1.4.3 TYPOLOGIE DES CAS EN FONCTION DES RÔLES DRAMATIQUES

Nous récapitulons dans le tableau XXXVII ce que nous venons de découvrir au sujet des rôles dramatiques.

TABLEAU XXXVII		
TYPES DE CAS D'ASEI-SC POSSIBLES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES RÔLES DRAMATIQUES		
(degré de liberté de choix, réponse aux besoins, familiarité des rôles, charge psychologique et affective)		
1. cas à rôles choisis ou créés librement :		
1.1	cas à rôles familiers choisis répondant à un besoin	[c+f+b+/c+f+b+]
1.2	cas à rôles non familiers choisis répondant à un besoin	[c+f-b+/c+f-b+]
1.3	cas à rôles familiers choisis répondant à un intérêt	[c+f+b-$^{i+}$/c+f+b-$^{i+}$]
1.4	cas à rôles non familiers choisis répondant à un intérêt	[c+f-b-$^{i+}$/c+f-+b-$^{i+}$]
2. cas à rôles imposés :		
2.1	cas à rôles familiers imposés répondant à un besoin	[c-f+b+/c-f+b+]
2.2	cas à rôles non familiers imposés répondant à un besoin	[c-f-b+/c-f-b+]
2.3	*cas à rôles familiers imposés ne répondant pas à un besoin*	*[c-f+b-/c-f+b-]*
2.4	*cas à rôles non familiers imposés ne répondant pas à un besoin*	*[c-f-b-/c-f-b-]*
3. cas hybrides (asymétrie des profils des participants sur le plan de la familiarité et du choix) :		
3.1	cas à rôles familiers et choisis, pour un participant, et à rôles familiers imposés pour l'autre	[c+f+/c-f+]
3.2	cas à rôles non familiers et choisis, pour un participant, et à rôles non familiers imposés pour l'autre	[c+f-/c-f-]
3.4	cas à rôles familiers et choisis, pour l'un, et à rôles non familiers imposés pour l'autre	[c+f+/c-f-]
3.5	cas à rôles familiers et choisis, pour l'un, et à rôles non familiers et choisis pour l'autre	[c+f+/c+f-]
3.6	cas à rôles non familiers et choisis, pour l'un, et à rôles familiers imposés pour l'autre	[c+f-/c-f+]
Les rôles dramatiques peuvent avoir un cadre psychologique et affectif plus ou moins chargé : [v$^-$]<----------->[v$^+$]		

On notera que les cas où les rôles sont choisis librement sont réputés être moins aliénants que les autres car même si ces rôles y sont parfois non familiers, le fait qu'il y ait choix atténue le caractère aliénant et rend l'activité pertinente en fonction des intérêts des participants.

On notera aussi que les cas à rôles imposés ont naturellement un caractère injonctif. Si on y ajoute la non familiarité des rôles, ils pourraient présenter de sérieux défis aux simulants. On sait de plus que lorsque les caractères injonctif et aliénant sont alliés à l'absence de réponse aux besoins, le caractère pertinent de l'activité est nul. Le cas 2.4, s'il apparaît en salle de classe, devrait résulter d'une erreur de l'enseignant. Le cas 2.3 est moins aliénant mais sa pertinence est aussi minime.

On trouvera au point 4 de annexe 7 les résultats obtenus pour les ASÉI-PM. On y remarquera des différences majeures puisque le critère de réponse aux besoins d'apprentissage ne s'applique pas.

1.4.4 CONCLUSION

Dans cette partie de notre travail, nous avons examiné de très près l'ensemble des principales caractéristiques sociales, psychologiques et affectives des participants, ce qui nous a permis d'aller beaucoup plus loin que les écrits répertoriés au chapitre I lors de notre étude de la terminologie courante. Ceux-ci, en effet, s'appuient sur des aspects partiels de la réalité. Notre typologie est donc à la fois plus étendue et plus fine. Pour illustrer ce fait nous rappelons rapidement une des plus récentes tentatives de classification des ASÉI-SC, celle de Besse, et nous la commentons en la comparant aux résultats que nous avons obtenus.

On se souviendra que pour Besse (1985 a, 153-155) les jeux de rôle (au sens générique d'«ASÉI») se subdivisent ainsi :

Jeu de rôle :
- Dramatisation
- Simulation
  - Simulation fonctionnelle
  - Simulation projective
- Jeu de rôle

Comme nous l'avons déjà souligné, le terme de jeu de rôle est utilisé par l'auteur à la fois dans un sens générique et dans un sens spécifique. Pour lui les jeux de rôle se subdivisent en trois groupes d'activités :

– la dramatisation au sens proche de celui que nous donnons au terme. (Sur ce plan, nous allons plus loin que l'auteur car nous distinguons trois types de dramatisation : lecture dramatique, dramatisation mémorisée, dramatisation avec variations, sur un texte produit par les apprenants ou d'autres personnes. De plus, les critères que nous avons identifiés tels que f, c, b, s'appliquent aussi aux dramatisations alors que chez Besse, il n'en est pas du tout question.),

– la simulation, qui consiste à «rester soi-même»,

– le jeu de rôle au sens spécifique d'une ASÉI où l'on demande aux participants de «*jouer à faire semblant d'être un autre tout en restant soi-même*», ou dit-il encore, de «*se projeter dans la peau d'un autre*» (154).

À première vue, bien que l'auteur ne définisse pas de façon détaillée ce qu'il entend par «*faire semblant d'être un autre*», on peut penser qu'il s'agit d'assumer des rôles dramatiques de type [f-]. Pour lui, comme bien d'autres, la simulation est une activité de type [f+] et le jeu de rôle une activité de type [f-]. Nous avons montré clairement à ce sujet que s'il existe des types «purs» où le profil des participants est symétrique sur le plan de la familiarité des rôles ([f-/f-], [f+/f+], il peut y avoir aussi des types «hybrides» ([f-/f+]). Besse n'envisage pas l'existence de ces cas qui pourtant semblent être assez courants. Quant à la distinction entre «simulation» et «jeu de rôle», elle repose aussi pour lui sur le fait que le jeu de rôle est non préparé, spontané par rapport à la simulation qui, elle, est préparée [p+]. Nous abordons plus loin en détail la question de l'existence d'une période de préparation dans une ASÉI comme critère typologique. Nous disons pour l'instant simplement que pour Besse, simulation = [f+p+] et jeu de rôle = [f-p-]. Pourtant l'existence de cas de type [f-p+] et [f+p-] est tout à fait possible. Nos données contiennent d'ailleurs des cas de type [f-p+] (ASÉI-SC 3.3, 13.4.2 et 13.4.3). Il faut noter enfin qu'on ne sait pas si le jeu de rôle est pour Besse de type [b+] ou [b-], ni de type [c+] ou [c-]. L'auteur subdivise ensuite la simulation en deux sous-types : les simulations fonctionnelles, et les simulations projectives.

Dans les simulations fonctionnelles, les participants sont censés rester eux-mêmes tout en jouant des rôles qui répondent à leurs besoins réels. Il s'agit ici de cas de type **[f+b+]**. On remarque en effet que chez Besse, le critère [c] qui nous apparaît comme particulièrement important ne semble pas être pris en compte pour des fins typologiques, du moins dans le texte auquel nous référons. Il faut noter aussi que le terme de «fonctionnelle» est très connoté dans notre domaine et qu'il ne donne pas d'information précise sur les critères typologiques de l'activité. Son choix nous semble discutable mais nous savons à quel point il est difficile de trouver des termes qui répondent parfaitement aux critères de discrétion, de précision et de concision souhaitables. Nous employons nous-même l'expression «rôles familiers en fonction des besoins», qui, si elle est explicite, est loin d'être concise.

Dans les simulations projectives, les participants restent eux-mêmes mais les rôles «ne répondent pas nécessairement à leurs besoins réels». Les situations choisies sont cependant susceptibles d'éveiller l'affectivité des participants. Les participants «*peuvent y projeter et leurs rêves et leurs frustrations*» (154).

Ces activités semblent correspondre à peu près aux activités de type **[f+b-$^{i+}$]** qui sont basées sur les intérêts plutôt que sur les besoins. Nous disons «à peu près», car le recours à l'expression «pas nécessairement»laisse à penser que ce n'est pas toujours le cas. Mais alors, si ces activités répondent aux besoins et sont donc de type **[f+b+]**, elles sont assimilables aux simulations fonctionnelles. Quel est alors le critère typologique qui les différencie? On peut se demander si ce ne serait pas le critère [c], les simulations fonctionnelles étant plutôt des activités de type [c-] et les simulations projectives des activités de type [c+], ce qui ne ressort pourtant pas du texte. L'ambiguïté reste entière.

On remarquera enfin un recoupement entre le jeu de rôle (au sens spécifique où Besse emploie ce terme) et les simulations projectives. Pour Besse, dans le jeu de rôle (au sens spécifique), tout comme dans les simulations projectives, le simulant se «projette» dans des rôles. Mais il s'agit dans ce cas de se projeter «dans la peau d'un autre» **[f-]**. Le critère qui distingue jeu de rôle et simulation projective étant apparemment celui de la familiarité des rôles et de la présence ou de l'absence de préparation. Le jeu de rôle étant de type **[f-p-]** et la simulation projective, du type **[f+p+]**.

En prenant en compte tous les critères et les ambiguïtés identifiées, il semble que le jeu de rôle soit pour Besse du type **[f-p-]**, les simulations fonctionnelles de type **[f+b+p+]**, et les simulations projectives, de type **[f+b+p+]** ou **[f+b-$^{i+}$p+]**, le critère **[c]** n'étant pas pris en compte pour l'ensemble des activités, et le critère **[b]** n'étant pas pris en compte dans le cas du jeu de rôle. La typologie de Besse est donc la suivante :

- Dramatisation (jouer un texte mémorisé, avec ou sans modifications)
- [f+p+] Simulation (rester soi-même; en se préparant)
  - [f+p+b+] Simulation fonctionnelle (rôles répondant à des besoins réels)
  - [f+p+b+] ou [f+p+b-$^{i+}$] Simulation projective (rôles ne répondant pas nécessairement à un besoin réel mais à un intérêt)
- [f-p-] Jeu de rôle (faire semblant d'être un autre tout en restant soi-même; spontanément)

Pour terminer, sachant que nous traitons plus loin du critère de présence ou d'absence de préparation, nous pouvons dire que notre typologie est plus fine que celle de Besse. Elle rend compte d'un plus grand nombre de types de cas car elle prend mieux en compte les différents critères identifiés.

1.5 *Degré de complexité des conversations à simuler*

On doit maintenant aborder la notion de complexité appliquée à une conversation, phénomène qui constitue l'objet même de la simulation. La question qu'on doit se poser est celle-ci : «Qu'est-ce qu'une conversation simple et qu'est-ce qu'une conversation complexe?». Dans une optique traditionnelle, on aborderait la notion de complexité d'une conversation sur le simple plan linguistique. On parlerait surtout de complexité syntaxique. Dans l'optique de la pragmatique discursive qui est la nôtre, on comprendra que la notion de complexité ne devra pas se limiter à ces aspects linguistiques. En l'absence de toute donnée produite par la recherche empirique, nous faisons les propositions suivantes que nous avançons à titre d'hypothèse en nous appuyant sur l'analyse de données empiriques.

1.5.1 CRITÈRES DE COMPLEXITÉ

On peut déjà comme Vigner (1989) distinguer deux types de discours,

– ceux réalisés dans le cadre de transactions ordinaires telles que raconter, demander un renseignement, décrire un objet, se présenter,

– et ceux qui impliquent l'expression d'un point de vue, d'une pensée, la construction et la manifestation d'un savoir, la manifestation d'une activité intellectuelle, qui sont parfois plus abstraits, dépendant moins des données situationnelles.

Le premier type de discours impliquant surtout la fonction référentielle du langage semble être plus simple. Courtillon et Papo (1977) diraient qu'il engendre «*une grammaire fondamentale*» c'est-à-dire une grammaire qui «*appartient à toutes les situations, qui relève des représentations issues de l'interaction entre l'homme et le monde, qui s'impose comme une nécessité*». Ce type de discours est constitué par exemple d'actes de langage peu modalisables ou non modalisés.

Les énoncés qui réalisent ces actes de langage (tels que décrire, raconter, émettre une hypothèse, classifier) ne portent pas ou peu la marque de l'énonciateur, celui-ci gardant une certaine distance vis-à-vis de son discours.

Le deuxième type de discours peut être considéré comme plus complexe que le premier car les interlocuteurs y sont beaucoup plus présents en tant qu'individus. Courtillon et Papo diront qu'il engendre «*une grammaire du sujet*», grammaire liée à l'insertion du sujet dans l'énoncé, relevant des aspects socio-culturels et des relations interpersonnelles. Ce discours implique entre autres choses la présence d'actes de langage plus modalisés. Les énoncés portant plus la marque de celui qui les émet, ces marques, les «modalisateurs» (ou «modalités») étant par exemple les formes impersonnelles telles que «il faut que tu partes», les verbes suivis d'un infinitif ou d'une proposition introduite par «que», «j'espère partir», «je veux que tu partes», des adjectifs ou des adverbes incorporés aux énoncés («Ce que tu dis est faux», «Il fera certainement beau»), le recours à un mode verbal, l'intonation expressive (ironie, joie, colère), et la mimique (moue de dégoût).

Les discours du deuxième type peuvent être qualifiés de complexes pour une autre raison. Ils impliquent une analyse des données référentielles réfléchie, plus conceptualisée. Les interlocuteurs ne se contentent pas de rapporter, de décrire un fait ou un événement mais bien de l'analyser, de l'interpréter. L'individu devra recourir à des opérations intellectuelles autres que la simple reproduction. Il s'agira de «négocier», mais dans un sens plus large que celui qu'on donne habituellement à ce terme en didactique des langues. Il faudra non seulement «*négocier des significations*», pour reprendre une expression chère à Breen et Candlin (1980), mais aussi argumenter (ce qui se concrétisera par la présence de nombreux marqueurs argumentatifs : voir l'étude de Lauga-Hamid 1990), contrer les propositions, relancer les initiatives non satisfaites jusqu'à satisfaction mutuelle ou, au moins, jusqu'à l'accord sur un désaccord (Roulet 1985, 1988). Et l'individu fera ceci tout en négociant sa «place» ou sa «position» dans les rapports de force mis en oeuvre et évoluant au cours de la conversation, et tout en «négociant avec soi-même» dans une sorte de monologue intérieur de type dialogique, en rapport avec l'autre, les stratégies à utiliser (voir Moirand 1989, 1990).

On peut aussi comme Moirand (1982, 1989), après Gumperz (1964) et Fishman (1972), distinguer les interactions de type transactionnel, très ritualisées, où les stratégies de chaque interlocuteur et les contenus sont relativement prévisibles (par exemple, une demande de renseignement), des interactions personnalisées, moins ritualisées, où les stratégies individuelles prédominent (par exemple, une discussion à bâtons rompus entre amis) dans lesquels les individus sont plus impliqués, et où les contenus sont moins prévisibles. On peut penser que d'une manière générale, et toutes choses étant égales par ailleurs, les échanges réalisés dans les interactions personnalisées sont plus complexes que ceux de type transactionnel.

Il y a une certaine logique à penser que les échanges impliquant principalement le référentiel, c'est-à-dire axés essentiellement sur le transfert d'information entre les interlocuteurs, s'opposent de façon très nette à ceux impliquant principalement les autres types de discours : le phatique (c'est-à-dire le discours de l'établissement, du maintien, de la rupture d'un contact social), l'incitatif (c'est-à-dire le discours axé sur le dire de faire) et l'expressif, (c'est-à-dire, le discours axé sur l'expression du point de vue de l'individu sur l'évaluation et donc souvent sur la discussion et l'argumentation). Étant donné que l'individu est moins présent dans le premier type d'échanges que dans les autres, que les points de vue sont plus objectifs que subjectifs, les discours surtout axés sur le référentiel peuvent être considérés comme moins complexes que les autres.

Comme d'autres (voir par exemple Masny 1987), on peut aussi faire la distinction entre le discours contextualisé (ou «en situation») et le discours décontextualisé, le premier pouvant être considéré comme généralement plus simple que le second. Le discours décontextualisé n'étant pas ancré dans des données situationnelles, les interlocuteurs doivent s'exprimer de façon plus explicite, en ayant peu recours aux indices paralinguistiques ou non verbaux et pour comprendre les messages, chaque interlocuteur doit procéder par inférence presque uniquement à partir du contexte linguistique. Sur le plan linguistique, ceci se traduit par une utilisation élaborée du lexique, une plus grande complexité syntaxique et un plus grand nombre d'indices lexicaux de temps et d'espace. Pour ce qui est du discours contextualisé, d'après ce que nous savons de la situation (au sens 2) et compte tenu du postulat que nous avons fait avec d'autres qui veut que dans une conversa-

tion, les choix des stratégies et des énoncés varient en fonction des composantes situationnelles telles que définies plus haut, on peut penser aussi que le degré de complexité variera en fonction de ces composantes.

On peut donc utiliser les critères suivants comme indices de complexité des conversations :

Stratégies et contenu
prévisibles /imprévisibles

Discours

à fonction surtout référentielle	/ à fonction surtout autre que référentielle
objectif	/ subjectif «transparent», impliquant l'expression d'un point de vue, l'analyse, la conceptualisation, l'évaluation, l'argumentation
concret	/ abstrait
contextualisé	/ décontextualisé

Ces dichotomies peuvent donner l'impression qu'une conversation doive entrer dans une seule de chacune des deux catégories. Dans la réalité il en est rarement ainsi. La communication humaine est beaucoup plus variée qu'on ne le pense en général. Ainsi, Moirand (1982) montre que dans les conversations très ritualisées comme les achats / ventes en magasin dans lesquelles on s'attendrait à trouver des échanges de type essentiellement «transactionnel» directement et étroitement reliés à l'achat, on note la présence d'échanges «personnalisés» où les individus abordent par exemple le thème de la santé, et ce que Moirand appelle des échanges «*conjoncturels*» non reliés à l'achat mais déclenchés plutôt par les circonstances, par exemple, la présence d'une odeur, d'un parfum, une action accomplie par une tierce personne. Elle constate ainsi l'entrecroisement inattendu de plusieurs thèmes. (Voir aussi Challe 1985). Dans le même ordre d'idées, on peut penser que dans une conversation, des discours de type différents peuvent cohabiter, en proportion variable. On peut aisément imaginer une conversation se déroulant dans un lieu public tel qu'un restaurant où les interlocuteurs parleraient tour à tour de la qualité des mets dégustés (discours contextualisé) et de l'avenir de la planète (discours décontextualisé). Il en serait probablement de même en ce qui concerne les types de discours dont il est question dans la typologie de Vigner.

Dans une même conversation, il pourrait donc y avoir des discours de différents degré de complexité et c'est, entre autres choses, la proportion de chaque type de discours constituant une conversation qui permettrait de classer celle-ci sur un continuum allant du plus simple au plus complexe.

Allons un peu plus loin et essayons de circonscrire davantage ce concept de complexité en étudiant d'autres caractéristiques de la conversation.

– COMPOSANTES :

Toutes choses étant égales par ailleurs, une longue conversation doit être considérée comme plus complexe qu'une courte conversation. La quantité d'énergie dépensée par les interactants est proportionnelle à la durée. Ceci est particulièrement net dans le cas de conversations de type argumentatif où, par rapport à une courte argumentation, une longue argumentation implique pour les interactants des efforts plus considérables de structuration du discours et les oblige à recourir plus longtemps à une syntaxe complexe. Une longue durée accentue donc les autres facteurs de complexité.

– CANAL :

Toutes choses étant égales par ailleurs, une conversation en face à face peut être considérée comme moins complexe qu'une conversation au moyen d'un canal indirect, comme le téléphone. La communication indirecte implique un discours plus explicite que le face à face, car les interlocuteurs ne s'appuient pas sur le non verbal. Moscovici et Plon (1966) ont démontré expérimentalement que la position spatiale des interlocuteurs influence le discours. Lorsque ceux-ci ne se voient pas, les messages produits sont plus structurés, les énoncés plus réfléchis et plus organisés sur le plan des articulations du discours alors que lorsqu'ils se voient, le discours est plus redondant, les liens logiques sont moins marqués et l'organisation syntaxique est réduite. Les conversations téléphoniques impliquent donc une plus grande complexité au niveau linguistique.

– NOMBRE D'INTERLOCUTEURS :

On peut dire que la complexité s'accroit avec le nombre d'interlocuteurs et le nombre de témoins muets. Plus le nombre d'interlocuteurs est grand plus grands sont les efforts de structura-

tion des échanges. De plus, un grand nombre d'interlocuteurs et de témoins contribue certainement à «charger» le cadre psycho-affectif, créant en général une pression sur les interlocuteurs.

— Rôles sociaux et position :

Toutes choses étant égales par ailleurs, une situation où les rôles sociaux et les positions sont très marqués et très déterminants devrait être plus complexe qu'une situation plus «neutre» où ils sont peu marqués ou peu déterminants. De même, une requête d'un employé à son employeur peut être considérée plus complexe qu'une requête d'employé à employé.

– Relations interpersonnelles :

Toutes choses étant égales par ailleurs, une conversation entre deux personnes qui se connaissent devrait être plus simple qu'une conversation entre deux inconnus, ou entre deux ennemis.

– Conventions socio-interactionnelles :

Une conversation sera plus complexe quand les conventions socio-interactionnelles seront très nombreuses et très déterminantes, alors qu'elle sera moins complexe lorsque les conventions socio-interactionnelles seront peu déterminantes et peu nombreuses. Ainsi, nous dirons que les interactions entre interlocuteurs aux rôles sociaux ou aux positions asymétriques, ainsi que les interactions entre inconnus, seront régies par des conventions plus complexes que dans des situations plus neutres.

– Cadre psychologique et affectif :

Toutes choses étant égales par ailleurs, on peut penser qu'un cadre psychologique et affectif «chargé» contribuera à rendre la conversation plus complexe que si ce cadre est neutre. Ainsi on peut dire qu'une conversation au cours de laquelle les interlocuteurs adoptent des tons et des attitudes typiques de l'expression d'une grande surprise, de la colère, d'une immense joie, d'une urgence, d'une peur intense ou de tout autre sentiment extrême est plus complexe qu'une conversation où les sentiments à exprimer, les tons

et les attitudes adoptés sont neutres, ou moins extrêmes. De plus on peut penser que plus le nombre de sentiments à exprimer sera grand, plus la conversation sera complexe.

– PLAN LINGUISTIQUE :

Nous avons déjà abordé ce point plus haut lorsque nous avons traité de la complexité des discours. Nous ajouterons les quelques réflexions qui suivent. La question de la complexité appliquée à la syntaxe est loin d'être résolue et nous ne traiterons pas la question en détail (voir Le Goffic 1977 et la synthèse de Dubuisson et Emirkanian 1982, pour l'écrit). Pour Ellis (1984), une phrase est considérée comme simple si elle ne contient qu'une seule proposition, et comme complexe si elle contient au moins deux propositions reliées par divers connecteurs logiques et des enchâssements. Cette position d'Ellis s'inscrit dans un courant général de pensée qui n'a pas encore été remis en question. Il est fréquent, depuis Hunt (1965), de mesurer la complexité syntaxique par la longueur moyenne de la phrase, l'indice d'enchâssement et le nombre d'enchâssements. Plutôt que le terme de «phrase», utilisé dans un sens spécifique en grammaire générative, certains chercheurs proposent celui d'«*unité de communication*» (Dubuisson et Emirkanian, 1982, après Loban 1976). L'«*unité de communication*» étant un groupe de mots auquel on ne peut rien enlever sans entraîner une perte de sens essentiel. Nous utilisons tout de même ici le terme de «phrase» dans ce sens, ce qui ne pose pas problème étant donné que nous ne nous situons pas dans une perspective de grammaire générative et que nous ne faisons qu'effleurer le sujet.

Si nous reprenons à notre compte les propositions courantes de l'indice de complexité syntaxique au niveau de la phrase, nous pouvons raisonnablement avancer qu'on pourrait considérer comme complexe une conversation contenant un plus grand nombre de phrases complexes, et comme simple, une conversation contenant un plus grand nombre de phrases simples, toutes choses étant égales par ailleurs.

– STRUCTURE DE LA CONVERSATION :

De toute évidence, une conversation peut porter sur un seul objet ou sur plusieurs objets. Le nombre de thèmes peut être

considéré comme un indice de simplicité / complexité. Chaque thème peut d'ailleurs contenir un plus ou moins grand nombre de sous-thèmes, ces thèmes et sous-thèmes pouvant apparaître de façon ponctuelle et linéaire ou s'entrecroiser au cours de la conversation. On peut aussi envisager des conversations composites du type de celle de l'ASÉI-PM 1 au cours de laquelle une première mini-conversation entre deux interlocuteurs (i^1 et i^2) a lieu avant que ne commence une conversation plus longue, portant sur le thème principal, entre l'un des deux premiers interlocuteurs (i^1) et un troisième (i^3). Dans notre exemple, il s'agit d'une demande d'aide au téléphone où l'appelant (i^1) obtient au bout du fil une autre personne que celle appelée, et où le répondant (i^2) demande à cette dernière (i^3) de venir prendre l'appel. Une conversation pourrait ainsi se composer d'une série de conversations plus ou moins longues entre divers interlocuteurs reliées les unes aux autres par des liens thématiques ou situationnels. Mais lorsqu'on parle de la structure de la conversation, il y a d'autres aspects que ces aspects les plus évidents.

Nous avons déjà abordé indirectement la question de la complexité des structures discursives de la conversation (Pérez 1981 a) dans un article portant entre autres choses sur les difficultés rencontrées par les concepteurs de cours de type «communicatif» dans l'établissement des progressions. En essayant d'imaginer ce que pourraient être ces progressions, nous avons abordé la question de la complexité en l'appliquant aux aspects tels que les actes de langage et les situations. Nous étions parti entre autres des écrits portant sur les actes de langage de Searle et Austin (surtout sur la théorie des actes indirects de Searle) et comme d'autres (voir Heddesheimer et Lagarde 1978; Moirand 1982), du modèle d'analyse de discours de Sinclair et Coulthard (1975), qui était alors le plus en vue et le plus emprunté, même s'il ne prétendait rendre compte que des dialogues professeur-élève en salle de classe au cours d'activités pédagogiques.

Voici un bref résumé de nos conclusions d'alors en ce qui concerne la complexité, basées sur notre étude de plusieurs exemples fabriqués qui portaient sur la demande d'aide.

– Selon le modèle, les actes de langage ne sont qu'une des unités constitutives des conversations. Ces dernières peuvent

s'analyser en cinq unités discursives hiérarchisées. L'unité de rang 1 est l'événement de communication, «lesson» chez Sinclair et Coulthard, qui correspond à ce que nous avons nommé plus haut «situation» («événement se réalisant dans la vie courante, donnant lieu à la conduite d'échanges de propos à l'oral ou à l'écrit» par exemple, un achat, une requête). L'unité de rang 2 est la transaction, définie à partir de critères de thématisation d'actions. Elle est une suite d'actes portant sur le même objet transactionnel. Par exemple dans une même situation d'achat, se renseigner sur le prix d'un article, sur le mode de paiement, sur le prix d'un autre article, commander un article non disponible sont autant de transactions différentes. Les transactions apparaissent donc en nombre variable. Chaque transaction se compose d'une ouverture, d'un développement et d'une clôture qui sont réalisés par des échanges, unités de rang 3 qui à leur tour sont réalisés par des séquences ou interventions (initiative / réponse), appelées «*moves*» chez Sinclair et Coulthard. Enfin, les séquences sont réalisées par des actes, unités de rang 5, unités minimales non segmentables dans le plan du discours. Ces actes, sortes d'intentions illocutoires sont réalisés par des énoncés. À partir d'exemples fabriqués nous avons avancé qu'une conversation est plus ou moins complexe selon qu'elle est constituée

– d'une seule transaction comprenant une ouverture, et une clôture encadrant un seul développement à un seul échange, cet échange ne comportant que deux interventions (initiative/réaction) à un seul acte chacune,

– ou de plusieurs transactions chacune encadrée d'une ouverture et d'une clôture, comprenant plusieurs développements comportant eux-mêmes plusieurs échanges, ces échanges étant constitués de plusieurs interventions comportant plusieurs actes.

– Pour ce qui est des actes de langage, en dehors du critère de modalisation qui peut être retenu comme critère de complexité, il est impossible de dire qu'un acte est plus complexe qu'un autre. Cependant, un même acte de langage peut être réalisé par des énoncés plus ou moins complexes sur le plan de la syntaxe.

Comme l'ont montré de nombreux écrits sur l'analyse de discours (voir les synthèses de Roulet 1986 a, 1989), le modèle

de Sinclair et Coulthard s'applique cependant mal à l'analyse de conversations authentiques. Les nouveaux modèles, dont ceux de Roulet (1981, 1985, 1986 b), et de Moeschler (1985), vont beaucoup plus loin et mettent en lumière la complexité de la conversation authentique. Ces modèles ne remettent cependant pas en cause ce que nous avancions dans nos écrits. Ils le confirment plutôt tout en poussant plus avant l'analyse et en mettant en lumière entre autres choses, l'existence d'enchâssements d'unités de même rang ainsi que de rangs différents, le concept d'unités directrices et d'unités subordonnées. Les écrits montrent enfin que la structure d'échanges langagiers ayant la même fonction interactive (par exemple, «préliminaire») peut varier d'une langue à l'autre (voir Roulet 1988). Ces modèles, eux-mêmes d'une grande complexité, en constante évolution, apportent de nouveaux outils conceptuels. On y retrouve les mêmes unités que dans le modèle de Sinclair et Coulthard (sauf la notion de développement vue ici simplement comme une série d'échanges autres que ceux d'ouverture et de clôture). Dans les modèles de l'équipe de Genève, les unités de rang 1 et 2, l'événement de communication (appelé par eux «*incursion*») et la transaction ne font pas l'objet d'études poussées. Bien qu'on en reconnaisse l'existence, on en parle peu, on la considère simplement comme une série d'échanges et on s'attarde surtout à l'étude détaillée de l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

L'équipe de Genève, au cours de l'étude de conversations authentiques a mis en lumière leurs unités d'analyse. L'échange est considéré comme la plus petite unité dialogale composant la transaction. Chaque échange est constitué de deux ou plusieurs interventions qui sont, elles, les plus grandes unités monologales constituant l'échange. Chaque échange peut donc être plus ou moins complexe en fonction du nombre d'interventions qui le constituent. Un échange est dit minimal s'il ne comporte que deux interventions. Il est dit complexe s'il contient un échange principal comportant un ou plusieurs échanges enchâssés qui lui sont subordonnés ou qui sont subordonnés à une des interventions.

Par exemple :

A. Il faudrait que tu passes à la banque déposer ce chèque.

293

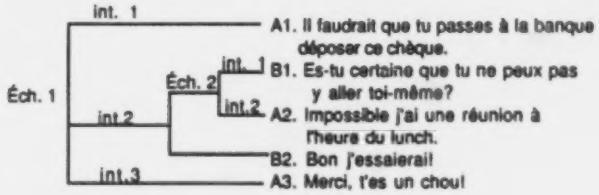
B. Es-tu certain que tu ne peux pas y aller toi-même?

A. Impossible j'ai une réunion à l'heure du lunch.

B. Bon j'essaierai!

A. Merci, t'es un chou!

qu'on peut analyser ainsi :



Les interventions B1 et A2 constituent en fait un échange subordonné à l'intervention 2 constitutive de l'échange 1.

Les interventions peuvent être simples ou complexes selon qu'elles sont constituées d'un seul acte de langage, par exemple un acte de requête simple tel que «Passe à la banque déposer ce chèque», ou de plusieurs actes de langage dont un acte directeur (qui donne le sens général de l'intervention) accompagné d'actes subordonnés (qui préparent, appuient justifient l'acte directeur), comme dans l'exemple suivant : «Mon compte est presque à découvert, passe donc à la banque déposer ce chèque, je suis pris toute la journée» qu'on peut analyser ainsi :

Intervention A1		
Acte sub. 1	Mon compte est presque à découvert	Préliminaire
Acte dir. 1	passe donc à la banque déposer ce chèque	Demande de faire
Acte sub. 2	je suis pris toute la journée	Justification

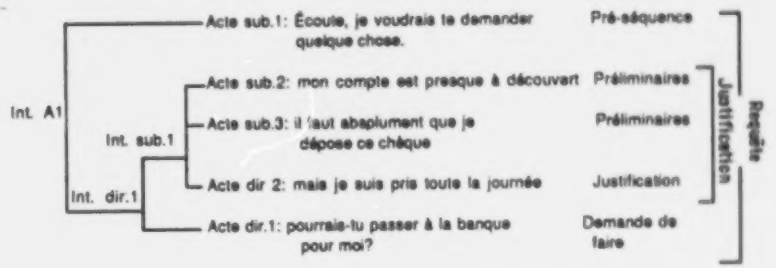
Mais généralement les actes de langage ne sont pas simplement accumulés les uns après les autres de façon linéaire. Dans le cas d'interventions complexes, celles-ci sont souvent constituées elles-mêmes de plusieurs interventions différentes (et même de plusieurs échanges et interventions).

Dans l'exemple qui suit, l'intervention A1 qui pourrait apparaître comme une seule intervention constituée de plusieurs actes de langage contient en fait, selon le modèle de Moeschler, un enchâssement de deux interventions dont l'une est l'intervention directrice à fonction de requête et l'autre, une intervention subordonnée à fonction de justification, comme le montre l'analyse :

A. Écoute, je voudrais te demander quelque chose, mon compte est presqu'à découvert, il faut absolument que je dépose ce chèque, mais je suis pris toute la journée, pourrais-tu passer à la banque pour moi?.

B. Ok.

A. Merci tu es un chou.



Notons aussi la présence d'un acte de préparation à l'intervention directrice. L'acte 1, subordonné à cette intervention, a valeur de «*préliminaire de préliminaires*» (Schegloff 1980). Il constitue ce qu'on nomme aussi une «pré-séquence».

Pour ce qui est de l'acte de langage, c'est la plus petite unité monologale constitutive de l'intervention. Il est réalisé par des énoncés, comme on a pu le voir plus haut, et possède une fonction illocutoire. Il peut être soit directeur, soit subordonné à un acte directeur ou à une intervention directrice.

Ces quelques exemples sont loin de refléter l'ensemble du modèle d'analyse. Il s'agissait simplement de montrer que sur le plan structurel, la conversation pouvait être simple ou complexe. On aura noté en particulier la possibilité d'enchâssements multiples d'unités de rangs divers.

En fonction de ce qui vient d'être dit, on peut avancer que sur l'axe de la complexité on trouvera à un extrême les événements à une seule transaction comportant un seul échange principal encadré de deux échanges subordonnés à fonction d'ouverture et de clôture, ces échanges étant eux-mêmes des échanges minimaux, c'est-à-dire ne comportant qu'une intervention initiative et une intervention réactive composées chacune d'un seul acte de langage. À l'autre extrême, on trouvera un événement à plusieurs transactions, constituées de plusieurs échanges principaux et subordonnés, eux-mêmes composés de plusieurs interventions, ces interventions étant composées d'échanges et d'interventions ainsi que d'actes multiples.

Ces études de la conversation mettent en lumière les traces de ce que nous avons appelé les stratégies conversationnelles des interlocuteurs. Nous l'avons dit plus haut, dans une conversation, au cours de l'accomplissement de la tâche qui se pose à eux, les interlocuteurs sont en constante négociation. Ils doivent adapter leurs stratégies en fonction des buts qu'ils se sont fixés, des autres composantes situationnelles (dont le comportement langagier de l'autre). Ces stratégies, la façon dont les interlocuteurs structurent la conversation, la façon dont ils agencent les unités discursives, peuvent être plus ou moins élaborées, plus ou moins complexes. Ainsi, ils choisiront par exemple de faire une requête ou d'opposer un refus de façon simple et directe ou plutôt au moyen de multiples préparations et de justifications (avant ou après l'acte de requête). Ils prendront acte d'un refus, l'accepteront simplement ou choisiront de relancer la requête en la reformulant à plusieurs reprises en insistant pour obtenir satisfaction et en incluant même des récits complexes comme justificatifs.

On peut donc parler de stratégies conversationnelles plus ou moins complexes. Nous avançons donc, à titre de simples hypothèses, en fonction de divers écrits et études ainsi que de notre intuition un certain nombre de propositions sur l'application du concept de complexité à la conversation. Ces propositions, nous les regroupons dans le tableau XXXVIII de la page suivante :

TABLEAU XXXVIII	
CARACTÉRISTIQUES DES CONVERSATIONS SIMPLES ET COMPLEXES	
CONVERSATIONS SIMPLES	CONVERSATIONS COMPLEXES
de type «transactionnel» : très ritualisées, au contenu prévisible	de type «personnalisées» : stratégies individuelles prédominantes, contenu imprévisible
Discours : à fonction surtout référentielle objectif : distance entre sujet et discours concret contextualisé : influencé par la situation	Discours : à fonction surtout autre que référentielle subjectif : «transparent», sujet inséré dans le discours, impliquant expression d'un point de vue, analyse, conceptualisation, évaluation, argumentation, abstrait décontextualisé : indépendant de la situation
canal direct	canal indirect (ex.: téléphone) implique un discours explicite ne s'appuyant pas sur la kinésique (gestes, expressions, etc.)
deux interlocuteurs, pas de témoins	plusieurs participants et témoins
rôles sociaux et positions peu marqués ou peu déterminants	rôles sociaux et positions marqués et déterminants
deux amis	deux inconnus, deux ennemis
conventions socio-interactionnelles déterminantes peu nombreuses,	conventions socio-interactionnelles déterminantes nombreuses
cadre psychologique neutre attitudes et ton neutres	cadre psychologique chargé attitudes et ton variés : par exemple, expression de sentiments divers (colère, immense joie, etc.)
STRUCTURE DE LA CONVERSATION	STRUCTURE DE LA CONVERSATION
courte durée	longue durée
porte sur un petit nombre de thèmes	nombreux thèmes et sous-thèmes thèmes entrecroisés
peu d'actes de langage	nombreux actes de langage
une seule transaction, échanges minimaux (à deux interventions) et peu nombreux. interventions à un seul acte	nombreux transac., éch. et interventions, nombreux échanges et interventions complexes, nombreux échanges et interventions enchâssés, interventions à plusieurs actes.
mise en oeuvre de stratégies conversationnelles simples *Par ex.*: peu d'actes de préparation, de justifications, de commentaires, de relance, de reformulation, d'insistance.	mise en oeuvre de stratégies conversationnelles variées et complexes *Par ex.*: nombreux actes de préparation, de justifications, de commentaires, de relance, de reformulation, d'insistance. Inclusion de récits
syntaxe simple : phrases simples (une seule proposition)	syntaxe complexe : phrases complexes (deux propositions ou plus, nombreuses incises), nombreux connecteurs logiques et marqueurs argumentatifs, nombreuses modalisations.

1.5.2 APPORTS DE L'ANALYSE DE DONNÉES EMPIRIQUES : COMPARAISON DES CONVERSATIONS PRODUITES AU MOYEN DES ASÉIPM 1 ET 2 SUR LE PLAN DE LA COMPLEXITÉ

Même si les hypothèses auxquelles nous sommes parvenu l'ont été en fonction de réflexions portant sur l'étude de conversations authentiques, nous aurions bien voulu pour les illustrer concrètement, disposer de conversations authen-

tiques, mais ce n'est pas le cas. Nous avons cependant essayé de retrouver dans les conversations réalisées au moyens d'ASÉI-PM, des traces de ce que nous avons avancé ci-dessus.

Nous avons comparé sur le plan de la complexité, les deux conversations obtenues au moyen des ASÉI-PM 1 et 2 portant sur le même thème (la demande d'aide) dont l'une, la première, était considérée, dans le cours d'où elles sont extraites, comme plus simple que l'autre. Nous avons examiné les transcriptions des deux conversations, et nous les avons systématiquement comparées en fonction des critères identifiés plus haut. Cette analyse détaillée figure à l'annexe 13.

Nous avons constaté de façon nette que les critères proposés par nous s'appliquent à des conversations simulées. Les marques de la complexité se manifestent dans de très nombreux aspects de la conversation produite au moyen de l'ASÉI-PM 2. Bien que les échanges soient dans les deux cas de type mi-transactionnels, mi-personnalisés et que le déroulement puisse paraître *a priori* plutôt prévisible, bien que le thème général soit le même, de nombreuses différences sont notées. La conversation produite au moyen de l'ASÉI-PM 2 est plus longue, le discours produit y est plus subjectif. On y trouve l'analyse, l'expression de points de vue, l'argumentation. Le cadre psychologique et affectif est très chargé et le langage porte souvent de nombreuses marques de tension. On remarque dans la conversation un plus grand nombre de thèmes spécifiques, de sous-thèmes et d'actes de langage. Bien que la structure générale y soit assez semblable à celle de l'ASÉI-PM 1, on remarque un plus grand nombre de transactions et un plus grand nombre d'échanges dans une des transactions (Figure 2 de l'Annexe 13). Les échanges de même portée y sont plus longs (Figures 3 et 4 de l'Annexe 13). On y remarque plus d'interventions complexes et de nombreux enchâssements. Les stratégies conversationnelles y sont plus complexes : la demande d'aide est précédée d'un plus grand nombre de précautions, les stratégies d'insistance et de refus sont très développées, la négociation y est plus vive. Enfin, on y trouve plus de phrases complexes, plus de marqueurs argumentatifs, plus de modalisateurs.

Lorsque nous avons abordé cette partie de notre travail, nous voulions savoir ce qu'est une conversation simple par rapport à une conversation complexe. Cette étude nous aura permis de voir sur quels éléments peut porter la complexité et nous aura permis d'aller

plus loin dans la définition de l'objet même de la simulation. Nous sommes très conscient du caractère transitoire des analyses effectuées, inspirées de modèles complexes qui sont encore en train de se constituer, et nous insistons sur le fait que ce que nous avançons doit être vu comme un ensemble d'hypothèses à étudier de plus près. Nous pensons cependant avoir établi que la notion de complexité peut s'appliquer à la conversation. Sur le plan typologique, nous pouvons dire que dans les ASÉI, les conversations à simuler peuvent être plus ou moins complexes, en fonction des critères que nous avons identifiés.

L'étude de la notion de complexité appliquée à la conversation, objet de la simulation, présentait pour nous une importance particulière car cette notion est reliée à celle de simplification et donc de correspondance. Ce que nous avons appris peut s'appliquer à la simplification dans une simulation, cette opération inhérente au passage d'une conversation originale à son simulacre dans l'acte de simulation. On comprend un peu mieux maintenant sur quels éléments portent les aspects «réduction» et «expansion» de la simplification dans la simulation d'échanges interpersonnels. Nous comprenons que cette simplification est plus étendue que ce que Moirand (1985) le laisse entendre lorsqu'elle parle des deux types de simplifications : la simplification culturelle, c'est-à-dire le recours aux stéréotypes nés des représentations socio-culturelles simplifiées et constituant le fond commun d'une communauté donnée, et la simplification interactionnelle, que nous avons abondamment illustrée dans l'analyse placée en annexe 13. Les discours produits en simulation par des apprenants de langue seconde devraient porter les traces de la simplification. La recherche empirique pourra éventuellement nous éclairer sur ce point.

On peut difficilement parler de critère de complexité sans aborder la question de la difficulté d'exécution de simulation de conversations plus ou moins complexes.

En l'absence de toute recherche empirique, en se basant sur le sens commun, on pourrait faire l'hypothèse que les conversations réputées complexes sont naturellement plus difficiles à simuler que les conversations simples.

– De longues conversations devraient être plus difficiles à simuler que de courtes conversations.

– Des conversations mettant en jeu des discours de type transactionnel, ritualisé, au contenu prévisible devraient être plus faciles à simuler que celles impliquant des discours de type personnalisé.

– La conversation à bâtons rompus («*Small talk*») qu'on pourrait penser facile à simuler est peut-être plus difficile qu'on ne le pense, étant donné que les buts visés par les interactants («socialiser») n'y sont pas toujours très nets et les stratégies peu évidentes, relevant le plus souvent de la personnalité de l'individu.

– De même, le discours subjectif, transparent, impliquant analyse, evaluation, argumentation semble de prime abord plus difficile à simuler que le discours objectif, de type référentiel. Lorsque sa présence est alliée à l'adoption de rôles non familiers par les simulants, dans des situations au cadre psychologique et affectif chargé, la difficulté devrait être encore plus grande.

– Les échanges complexes sont probablement plus difficiles à simuler que les échanges simples.

– Les discours impliquant une syntaxe complexe devraient être plus difficiles à simuler que des discours impliquant une syntaxe simple.

– Mais ce que nous avançons reste à être vérifié par la recherche empirique.

Dans cette première partie de notre étude détaillée des principales composantes des ASÉI en vue d'identifier des critères typologiques, en nous basant sur la réflexion ainsi que sur l'apport d'analyses de données empiriques, nous avons traité de la forme et du contenu des cas à simuler.

Il est temps maintenant d'aborder les procédés d'exécution de la simulation et le cadre spatio-temporel de cette exécution.

2. Les procédés d'exécution et le cadre spatio-temporel de l'exécution

L'activité de simulation se déroule selon certaines modalités que nous avons appelées les procédés d'exécution, dans un cadre matériel et spatio-temporel particulier. Les procédés d'exécution englobent les aspects suivants : déroulement général de l'activité

(incluant les modes de regroupement des étudiants, les types des différentes phases de l'activité telles que préparation et retour, les types d'enchaînement des phases), base volontaire ou non sur laquelle se fait l'activité, degré de contrainte dans l'exercice, norme à respecter implicite ou explicite, consignes diverses, intervention du professeur au cours de l'exécution, degré d'investissement, de création attendu de la part des apprenants, rôles pédagogiques qu'on s'attend à ce que les étudiants et l'enseignant jouent dans chacune des phases des ASÉI-SC en tant qu'activité pédagogique. Certains de ces aspects, tels que le degré de création attendu de la part de participants ont déjà été abordés plus haut. Nous allons examiner de près les autres aspects et tâcher de mettre en lumière des critères typologiques.

2.1 *Déroulement général de l'activité*

Pour traiter ce point nous parlerons d'abord des types de regroupement des participants, puis des diverses phases de l'activité. À ce sujet, nous examinerons de près la phase de préparation et celle d'objectivation (présence ou absence, types). Nous examinerons ensuite différents types possibles d'enchaînement des diverses phases au sein d'une activité et d'activités au sein d'une même série d'activités.

2.1.1 MODES DE REGROUPEMENT DES ÉTUDIANTS

Pour savoir comment on regroupe les simulants au cours d'une ASÉI-SC, on doit se poser les questions suivantes : avec **qui** l'étudiant entre en contact, avec **combien** de personnes, selon quelle **disposition** spatiale, à quel **moment**. (Notons qu'on trouvera l'analyse portant sur les ASÉI-PM au point 5 de l'annexe 7)

QUI & COMBIEN :

– les étudiants (É) simulent le plus souvent en groupes de deux : [ÉÉ], et parfois à quatre (9),

– l'activité peut impliquer toute la classe : [ÉTÉ] (étudiant avec tous les autres : 3.3, 3.4),

– parfois (8), le professeur participe à l'activité en tant que simulant : [PÉ],

– dans un cas particulier (14.4), chaque étudiant simulant entre en contact avec un locuteur naïf (pas forcément natif), dans le monde réel : [ÉN].

Il faut dire que dans les écrits sur les ASÉI-SC de type «courtes scènes de la vie quotidienne impliquant un petit nombre de participants» que nous avons répertoriés au premier chapitre, et dans divers matériaux pédagogiques recourant à de telles activités, les choses sont plus variées :

– le nombre de participants dépasse souvent deux (par exemple, Porter-Ladousse 1987). Parfois, les préparations se font en groupes de six (Di Pietro 1984),

– même si peu de cas de nos données sont de type [PÉ], il faut dire que ces cas existent ailleurs en grand nombre. Par exemple, dans certains cours de français aux adultes, tels que le *Cours modulaire F.I.E.F* (Bergeron, 1981), le professeur participe souvent en tant que simulant. En fait, les simulations d'échanges interpersonnels s'y font en très grande proportion entre le professeur et les étudiants, le professeur incarnant toujours les individus avec qui les apprenants auront un jour à communiquer.

On peut donc tabler sur l'existence de cas de type [PÉ] et partant, de cas de type [PTÉ]. En effet, dans 3.3 et 3.4, le professeur aurait très bien pu tenir le rôle de l'animateur de ligne ouverte et celui de vedette qu'on interview, les étudiants jouant le rôle du public. En commençant par une telle simulation, on aurait pu transformer cette activité de type «cas décrit» en une «présentation du cas par exécution». Dans le cas présent, on demande simplement aux étudiants de se baser sur leur connaissance du monde, sur leur expérience réelle des lignes ouvertes ou des entrevues dans leur propre culture et leur langue maternelle. La performance du professeur pourrait leur fournir des données en langue seconde sur lesquelles se baser pour mieux simuler.

OÙ & QUAND :

– Face à face ou non : les participants peuvent être face-à-face [ÉÉ] (23 cas d'ASÉI-SC tels que 1.1, 6.2, 10.1) ou non [É|É] (15 cas d'ASÉI-SC tels que 1.2, 2.1, 12.2). Dans le deuxième cas, ils peuvent

être dos à dos ou séparés par un écran. Dans un cas particulier, l'étudiant doit appeler au téléphone un interlocuteur naïf. Ils sont donc dans des lieux différents : [E E]

– chaque groupe peut simuler seul devant les autres, parfois un seul groupe, parfois quelques groupes, en succession : [ÉÉ] (toutes les ASÉI-SC sauf la 14.4 qui est un cas particulier et qui se déroule au domicile des étudiants).

– un étudiant peut simuler avec tous (T) les autres étudiants, face à eux [ÉTÉ] (ASÉI-SC 3.4 : vedette interviewée) ou dos à eux [É | TÉ] (3.3 : animateur de ligne ouverte). Toute la classe participe alors à la simulation. Un grand nombre d'étudiants jouent en succession le rôle de la personne seule, interlocutrice de l'ensemble de l'auditoire.

– tous les étudiants simulent souvent en groupes de deux simultanément (22 cas, tels que 1.2, 8, 9) : [T(ÉÉ)//] ou [T(É | É)//].

– parfois, tous les étudiants simulent en groupes de deux successivement devant le professeur et devant un petit nombre d'étudiants. Il s'agit des cas où les étudiants doivent simuler une situation pour laquelle ils se sont longuement préparés et pour laquelle leur performance doit être évaluée (1.7, 3.6, 12.5) : [T(ÉÉ)] ou [T (É | É)].

– l'ASÉI-SC 14.4 est un cas très particulier puisqu'elle ne se produit pas en salle de classe mais dans le milieu, comme exercice d'application et d'auto-évaluation. Bien qu'on doive la considérer comme activité pédagogique, elle porte mal le nom d'activité de salle de classe. De telles activités sont assez courantes dans le milieu de l'enseignement et on pourrait les nommer, comme nous l'avons fait plus haut, des activités de simulation «*in vivo*» par opposition à celles confinées à la salle de classe, qui sont, d'une certaine manière, des activités «*in vitro*».

Sur le plan du **Où** et du **Quand**, dans les écrits, on trouve non seulement les types décrits ici, mais aussi quelques types différents. On parle ainsi de l'utilisation de la caméra vidéo pour attirer l'attention des étudiants sur leur performance (Par exemple, Porter-Ladousse 1987; Rivers 1987). Selon notre expérience dans notre propre institution et les renseignements pris auprès de nos collègues, les enregistrements vidéo ont lieu soit dans la salle de classe, soit dans une salle des services de l'audio-visuel des institutions, ou encore au laboratoire de langues. La disposition spatiale peut prendre alors diverses formes dont nous pouvons difficilement rendre compte.

– enfin, nous savons aussi, pour en avoir entendu parler par des enseignants lors d'ateliers de perfectionnement, que dans certains cours, pour exposer les apprenants à de nombreux accents, on fait venir en classe des locuteurs natifs autres que le professeur (en particulier, les moniteurs de langues. Voir à ce sujet Pérez 1982 b).

Nous pouvons donc représenter à l'aide d'un graphique la typologie suivante :

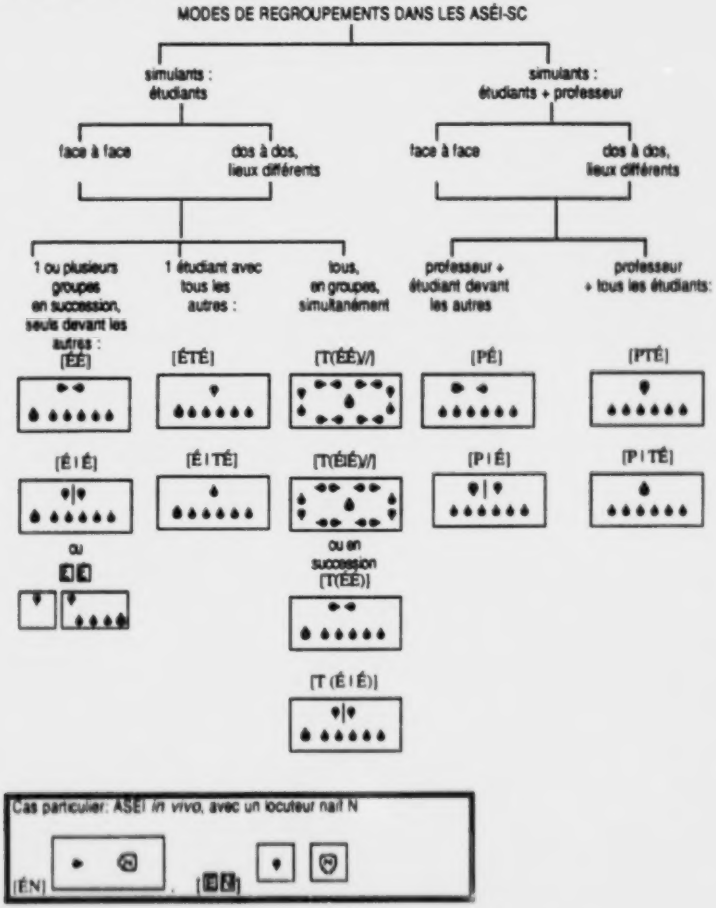


Figure 11 : **Typologie des modes de regroupement des participants lors de l'exécution des ASÉI-SC**

2.1.2 DIFFÉRENTES PHASES D'UNE ASÉI

Nous avons constaté plus haut qu'une ASÉI est structurée en trois phases distinctes : ce qui se passe avant l'exécution de la conversation simulée, ce qui se passe pendant l'exécution, ce qui se passe après.

– **Avant** l'exécution de la simulation par les simulants une période globale de **préparation** plus ou moins longue est prévue. Elle comprend au moins l'**évocation** de la conversation originale, qu'on peut appeler la présentation du cas, accompagnée d'une préparation proprement dite à l'exécution qui peut prendre des formes diverses. Ainsi, parfois, elle comprend un travail de création sur les composantes mêmes du cas présenté. Cette phase de préparation comprend aussi les **consignes** données aux simulants. En bref, la préparation peut donc varier en durée, prendre des formes diverses, comprend toujours l'évocation de la conversation à simuler et des consignes d'exécution.

– **Au cours de l'exécution**, les apprenants doivent tenir une conversation en se basant **au moins** sur ce qui s'est passé au cours de la phase précédente. L'exécution doit se dérouler dans des **conditions spatio-temporelles** particulières : lieu (cadre de l'action, ensemble d'objets, ensemble d'individus) et temps donnés.

Après l'exécution, on a le plus souvent un **retour sur la pratique**, qu'on peut qualifier d'objectivation, mais cette phase n'est pas toujours présente. On passe parfois directement à une autre simulation.

Nous allons étudier maintenant en détail ces trois moments d'une ASÉI.

2.1.3 LA PRÉPARATION

Comme d'autres, nous pensons que la phase de préparation est une des phases les plus importantes de l'activité (voir par exemple Cicurel 1982; Besse 1985 a; Dubin et Olshtain 1986; Di Pietro 1987; Porter Ladousse 1987; Bullard 1990). C'est à ce moment que les données langagières à utiliser sont découvertes, présentées, réactivées, utilisées au cours d'exercices divers. Certains vont même jusqu'à dire que cette phase est probablement plus propice à l'apprentissage que la prestation qui suit, en particulier dans le cas

où les étudiants doivent préparer ensemble dans la langue cible l'exécution d'une simulation en construisant un canevas à partir d'un thème général. Les interactions multiples qui se déroulent dans les petits groupes de partenaires favorisent des productions souvent plus riches et plus diversifiées que celles présentées lors de l'exécution même de la simulation, et ce, pour des raisons diverses telles que la présence de spectateurs qui peut intimider certains, ou la peur de faire des erreurs.

Le concept de préparation est intimement lié à celui de planification. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il est devenu commun, depuis les écrits d'Ellis (1984) de distinguer chez les apprenants deux types de production langagière. Les productions planifiées et les productions non planifiées. Les productions planifiées sont celles qui sont précédées d'une réflexion et d'une préparation. Les productions non planifiées étant celles pour lesquelles il y a absence de réflexion, de préparation. Les discours produits dans les premières ont toutes les caractéristiques du discours spontané informel : variations dans le débit, interruptions, faux départs, changements dans le volume et le ton de la voix, atténuateurs, répétitions, contractions, simplification de la grammaire, rires, expression de l'accord par la répétition des mots de l'interlocuteur, chevauchements d'énoncés. Les discours produits dans les autres sont plus «formels», caractérisés par une expression généralement plus soignée, une meilleure organisation des idées, une syntaxe moins réduite et contiennent moins d'hésitations et autres traits du discours spontané.

Dans les productions planifiées, la planification peut se traduire chez le locuteur par des comportements divers. Par exemple :

- organiser ses idées,

- mettre au point des stratégies d'intervention au niveau de la gestion des thèmes (prévoir ceux qu'on va introduire, ceux qu'on va refuser d'aborder si l'interlocuteur les introduit),

- et même, choisir des énoncés à émettre (les garder présents à l'esprit en comptant sur sa mémoire, les consigner sous forme de notes ou sous forme de texte complet étudié de près ou appris par coeur). L'exemple le plus extrême de discours planifié est la production d'un texte préalablement conçu et mémorisé, suivi de près par l'exposé bien préparé, avec support écrit, comme ceux qu'un étudiant

fait en classe, comme un cours magistral ou une conférence bien préparés. À l'opposé, l'exemple le plus clair de production non planifiée est la conversation spontanée, se déclenchant à l'improviste, sans que les interlocuteurs aient le temps de se préparer. Ces deux types de production se trouvent aux deux extrêmes d'un continuum sur lequel on trouve des stades intermédiaires. Par exemple, les conversations tenues au cours de situations de communication ritualisées (dans un magasin, au restaurant, à la banque, chez le médecin) où chacun connaît à l'avance le rituel à suivre, la discussion sur un sujet controversé où chacun s'est minutieusement préparé pour faire valoir son point de vue mais où demeure présente une certaine part d'imprévu, la demande d'aide pour laquelle on s'est bien préparé afin d'obtenir satisfaction, celle faite spontanément sans réflexion préalable, etc. Notons en passant que la distinction entre production planifiée et production non planifiée ne se limite pas au cadre de la salle de classe mais qu'elle existe en communication authentique.

Les productions d'interlocuteurs en situation de communication peuvent donc être planifiées à divers degrés.

On peut penser, comme Tremblay (1989), que le degré de planification est influencé par certains facteurs dont le plus essentiel est le facteur temps, auquel s'ajoutent la connaissance du sujet, le type de situation, et enfin, la personnalité du locuteur. Plus le temps est long plus le degré de planification est élevé. Mieux on connaît le thème traité et plus le degré de planification est élevé. Certains types de situations de communication impliquent des productions plus ou moins planifiées. Donnons rapidement quelques exemples de notre cru. Un reportage en différé, par un journaliste, sur un sujet quelconque, demande un haut degré de planification. Un reportage en direct pendant des événements se déroulant sous ses yeux ne peut être planifié que partiellement. On peut s'attendre à ce que les caractéristiques des discours produits dans les deux cas soient différentes. De même, lorsqu'on répond à un appel téléphonique totalement imprévu, la planification est moindre que lorsqu'on fait un appel pour obtenir une chose ou un service. On s'attend d'ailleurs aussi à ce que le langage employé soit différent dans les deux cas. Enfin, certains individus ont un talent, une certaine assurance qui les rendent capables de parler d'un sujet sans aucune préparation immédiate alors que d'autres ne les possèdent pas et seraient incapables de le faire même s'ils ont une bonne connaissance du

sujet. C'est le cas des experts engagés par les chaînes de télévision les soirs d'élection pour commenter les résultats au fur et à mesure de leur dévoilement. On peut dire que ces experts se sont préparés tout au long de leur carrière et que les connaissances qui sont nécessaires à leur performance sont emmagasinées et prêtes à être utilisées.

Lors de simulations d'échanges interpersonnels, on peut s'attendre à ce que les productions obtenues soient plus ou moins planifiées, selon la durée, le type de préparation retenu, les acquis antérieurs et le talent des apprenants.

L'importance accordée en général à la phase de préparation nous incite à l'examiner de près. Pour cela nous nous pencherons exclusivement sur les deux facteurs principaux identifiés par Tremblay, le type de préparation et la durée.

L'analyse de nos données nous permet de faire les observations suivantes :

On sait que la phase globale de préparation contient toujours l'**évocation du cas** à simuler. Nous avons traité du sujet de l'évocation du cas de façon détaillée ailleurs. Nous rappelons que la conversation à simuler peut être, en tout ou en partie, décrite, médiatisée ou encore exécutée devant les simulants avant la simulation (voir Tableaux VI et VII). Cette évocation fait partie de la préparation puisqu'elle conditionne l'exécution qui suivra. La plupart du temps l'évocation est suivie de trois types possibles de préparation : la préparation collective, la préparation individuelle, la combinaison de ces deux types de préparation. Parfois, seule une courte réflexion suit l'évocation.

• NATURE DE LA PRÉPARATION

La préparation peut se faire de façon **collective** (par toute la classe), de façon **individuelle** (par les individus composant un groupe de simulants) ou de **l'une et de l'autre** (en général, la préparation collective précède la préparation individuelle, sauf pour les ASÉI-SC 1.4 et 3.1).

Un examen de nos données montre que les ASÉI-SC recueillies sont constituées comme suit :

- préparation uniquement collective (8 ASÉI-SC, par exemple 2.1, 11).
- préparation uniquement individuelle : (plus de 20 ASÉI-SC, dont 1.7, 3.2)
- préparation collective et individuelle : (9 ASÉI-SC, par exemple 4, 10.2).

La préparation collective peut être de nature diverse,

– avoir une portée générale : exploration d'un thème général. Par exemple, dans les ASÉI-SC qui sont une introduction à un module complet ou à une série d'ASÉI portant sur un même thème (par exemple 1.1, 13.1). On y fait des inventaires de situations de communication s'inscrivant dans le thème général,

– avoir une portée plus spécifique : exploration d'un thème spécifique, pour une ASÉI en particulier. Découverte d'un document sonore, identification des intentions des locuteurs, relevé de moyens d'exprimer ces intentions, inventaires d'autres possibilités, étude de variantes, exercices divers (en grammaire, prononciation, etc.). C'est le cas de la plupart des autres ASÉI-SC.

La préparation individuelle peut être de trois types :

– Préparation individuelle conjointe : la préparation des individus composant un groupe de simulants se fait en collaboration (10 cas dont 1.7, 7.2).

– Préparation individuelle séparée : la préparation des individus composant un groupe de simulants se fait de façon séparée (9 cas, dont 1.1, 2.2). C'est le cas lorsqu'on a prévu des écarts d'information dans les données communiquées aux simulants.

– Préparation individuelle mi-séparée, mi-conjointe : lorsque les simulants doivent contribuer à la construction du cas qu'ils doivent simuler, la construction de certains éléments du cas se fait en collaboration, alors que celle d'autres éléments se fait séparément (par exemple 5, 12.5).

La préparation individuelle a une portée plus spécifique que la préparation collective puisqu'elle précède toujours l'exécution d'un cas par un groupe d'individus (deux ou plusieurs individus qui sont des partenaires dans la même conversation simulée). Selon le type de cas, on demande aux étudiants d'en définir des aspects plus ou moins nombreux (composantes de la situation de communication), de réfléchir à des stratégies d'intervention (gestion des thèmes, tours de parole,

à des stratégies d'intervention (gestion des thèmes, tours de parole, choix de la mise en séquence d'actes de parole) en fonction des intentions de communication et aux moyens d'expression adéquats, d'examiner un scénario donné ou d'en esquisser un, d'étudier ou de créer un texte, de faire des «répétitions» (au sens théâtral du terme : «s'exercer» à tenir la conversation simulée avec ou sans son partenaire, avant son exécution devant d'autres), de mémoriser un texte.

• **PRÉSENCE OU ABSENCE DE SUPPORT ÉCRIT DANS LA PRÉPARATION :**

Dans nos données, la préparation peut se faire avec un support écrit, ou non. Pour être plus précis, disons que

– dans les cas de type «médiatisé» identifiés plus tôt, les apprenants travaillent à partir d'un texte oral, et la plupart du temps sont amenés à faire des exercices sur un texte lacunaire écrit reproduisant le texte oral. Ils sont parfois amenés à prendre des notes lors d'autres exercices décrits dans les paragraphes qui précèdent;

– dans de nombreux cas, on leur demande de ne pas rédiger de dialogue. Il n'est pas dit cependant que dans ces mêmes activités, on leur interdise de prendre des notes. Dans de nombreux cas on ne possède aucune indication sur ce point, mais la courte durée de certaines phases de préparation individuelle montre une impossibilité matérielle d'une préparation écrite autre que sous forme de notes. Dans d'autres cas, on leur demande de suivre un scénario particulier. Le support écrit y est donc important;

– dans de nombreux cas, il est spécifié qu'on demande aux participants de ne rien écrire au cours de la préparation. Dans 11 cas (par exemple 1.5, 13.3) il n'y a pas de phase de préparation individuelle. Le recours à l'écrit est donc écarté. Il faut noter que bon nombre de ces cas font partie de séries de simulation et qu'ils ont été précédés de simulations sur le même thème général avec une préparation collective plus ou moins longue et un recours partiel à l'écrit;

– bien que ce ne soit pas le cas dans nos données, nous avons vu plus tôt, qu'on pourrait demander aux étudiants de rédiger un texte complet pour ensuite en faire ce qu'on appelle une dramatisation, exercice très courant dans d'autres milieux institutionnels et dans les écrits;

On peut donc dire que trois possibilités s'offrent : préparation écrite (texte complet), le recours partiel à l'écrit (notes), absence de

préparation écrite, que nous appellerons préparation non écrite (L'inverse de préparation écrite ici n'est pas obligatoirement une préparation orale impliquant l'expression verbale. Elle peut être simplement une réflexion en silence).

Il faut remarquer que dans nos données, les étudiants se préparent toujours soit collectivement, soit individuellement avec ou sans leur partenaire. Dans les écrits, les modes de préparation sont plus diversifiés. Un mode assez répandu (voir par exemple Livingstone 1983, et Di Pietro 1987, qui s'en est fait le promoteur le plus militant) consiste, après avoir évoqué le cas, à diviser la classe en groupes homogènes constitués d'étudiants devant jouer le même rôle lors de l'exécution. Par exemple, dans une classe de vingt-quatre, on forme quatre groupes de six, deux de ces groupes se préparent à jouer «A», les deux autres se préparent à jouer «B». Au moment de l'exécution, on forme douze groupes de partenaires AB. La préparation se fait donc de façon séparée mais par regroupements des étudiants devant «jouer le même rôle» dans la conversation simulée.

Parfois, (par exemple, Livingstone 1983) la préparation collective sert à la construction du cas à partir d'un simple thème. Elle est ensuite suivie d'une préparation en sous-groupes de type divers.

La plupart des écrits mentionnent les deux types de préparation, séparée ou conjointe, mais certains auteurs ont des préférences marquées pour l'une ou l'autre. Par exemple, si pour Di Pietro et de nombreux autres le principe de l'écart d'information doit être respecté, du moins dans la préparation de certains aspects des cas à simuler, Morgenstern (1987) au contraire (tout comme Porcher sur un plan plus général, par exemple, Porcher 1984), se fait le champion de l'artifice. En effet, dans des séries d'ASÉI-SC sur un même thème à plusieurs personnages dans des scènes de la vie quotidienne entrecroisées, se passant au travail et au domicile, il préconise que chaque groupe se prépare séparément, et qu'on donne la consigne aux simulants de faire référence, au cours de l'exécution de la conversation, aux étudiants spectateurs. Ces spectateurs peuvent en fonction de ce qu'ils entendent dire d'eux, planifier la conversation qu'ils doivent simuler par la suite, et dont les premiers groupes seront à leur tour les spectateurs. Cette situation est totalement artificielle puisque personne, dans la vraie vie, ne peut assister aux conversations privées entre amis ou collègues,

mais, pour l'auteur, ces situations sont d'autant plus créatrices qu'elles relèvent précisément de l'artifice. Elles facilitent aussi probablement les productions orales des simulants en leur permettant de mieux planifier leurs interventions.

Dans notre propre enseignement, nous n'avons jamais eu recours à ce typ de pratique, mais elle nous paraît intéressante et à retenir comme une façon posible de procéder. La quête du réalisme a ses limites et l'artifice possède des vertus indéniables. Il permet d'allier le ludique et la créativité et peut favoriser la motivation.

- **DURÉE DE LA PRÉPARATION :**

Nous avons consigné dans le tableau XXXIX, les résultats de l'examen de nos données.

TABLEAU XXXIX

Types, présence et durée des préparations collective et individuelle dans les ASEI-SC 1.1 à 14.4 (non compris le temps d'évocation du cas)

	pc	p			pc	p	
1.1	ø	2 min	s	7.3	ø	?	c
1.2	+	1 min	s	8	+	ø	
1.3	+	1 min	s	9	ø	?	c
1.4	+	1 min	s	10.1a	ø	qlq min	+
1.5	ø	ø		10.1b	ø	2 j	
1.6	ø	ø		10.2	+	qlq min	+
1.7a	ø	15min	c	11	+	ø	
1.7b	ø	2 j	c/s	12.1	ø	2 min	+
2.1	+	ø		12.2	+	2 min	+
2.2	+	2 min	s	12.3	ø	15 min	c/s
3.1a	ø	2 min	c	12.4	+	2 min	+
3.1b	+	ø		12.5	ø	2j	c/s
3.2	ø	2 min	c	13.1	+	ø	
3.3	ø	2 min	s	13.2	ø	ø	
3.4	ø	2 min	s	13.3	ø	ø	
3.5	ø	15 min	c	13.4.1	ø	ø	
3.6	ø	2 j	c/s	13.4.2	ø	ø	
4	+	qlq min	c	13.4.3	ø	ø	
5	ø	2 min	c/s	13.5	ø	10 min	c
6.1	+	ø		14.1	ø	2 min	s
6.2	+	ø		14.2	+	ø	
6.3	+	15 min	c	14.3	ø	2j	s
7.1	+	ø		14.4	ø	? (qlq j ?)	s
7.2	ø	?	c				

Légende : + = longue durée, non clairement quantifiée ø = pas de préparation
? = durée indéterminée min = minute j = jour qlq = quelques
s = prép. indiv. séparée c = prép. indivi.conjointe c/s = prép. individuelle mi-conjointe, mi-séparée
+ = non spécifié a, b = ASEI-SC constituées de deux parties distinctes.

Bien que leur durée ne soit pas spécifiée, les préparations collectives sont en général d'assez longue durée. Comme nous l'avons dit, on y exploite souvent un document sonore, on y fait des exercices de types divers en grammaire et en vocabulaire, on y fait des exercices de réflexion sur les intentions des locuteurs, des inventaires de moyens d'expression, etc., ensemble de tâches qui doivent varier d'une dizaine de minutes à plusieurs dizaines.

Les préparations individuelles, comme on peut le voir dans le tableau XXXIX, lorsqu'elles sont présentes, varient en général de une à quinze minutes, pour atteindre parfois plusieurs journées, lorsque les étudiants doivent se préparer à l'extérieur de la salle de classe pour une exécution devant avoir lieu lors du cours suivant. De toutes ces ASÉI-SC,

- 3 ont une préparation individuelle d'une minute
- 11 ont une préparation individuelle comprise entre 1 et 2 minutes,
- 3 ont une préparation individuelle de quelques minutes
- 5 ont une préparation individuelle comprise entre 10 et 15 minutes,
- 4 ont une préparation individuelle de 2 jours à l'extérieur de la classe
- 3 ont une préparation individuelle d'une durée indéterminée.

Nous considérerons comme longues les préparations dépassant 15 minutes, moyennes celles d'une durée de plus de 2 minutes et moins de 15, et courtes celles d'une à deux minutes. On peut cependant imaginer un temps encore plus court, tel que dans les improvisations, qui ne font pas partie de nos données, qui pourrait se réduire à quelque 30 secondes, en fait, le temps nécessaire à l'installation des simulants immédiatement après la prise de connaissance du cas (sous forme de thème). Ainsi, pour quantifier la durée des préparations collective et individuelle nous retenons les critères suivants :

Durée de pc et pi : aucune : ø (pcø); très courte : <30s (pc°); courte : 1 à 5 mn (pc-); moyenne : 6 à 14 mn (pc±) ; longue : >15mn (pc+); très longue : comptée en jours (pc++).

- **ABSENCE DE TEMPS DE PRÉPARATION COLLECTIVE ET INDIVIDUELLE :**

Il faut noter que dans 7 ASÉI-SC, aucun temps de préparation ni collective, ni individuelle n'est prévu juste avant l'exécution (par exemple 1.5, 13.4.2). Il faut aussi noter que la plupart du temps, dans une même ASÉI-SC, lorsque des groupes de simulants doivent exécuter la simulation à la suite d'un premier groupe, un temps de préparation individuelle est donné au premier groupe mais pas aux groupes suivants. Dans ces deux cas, il y a peut-être absence immédiate d'une préparation ponctuelle précédant l'exécution, mais il faut comprendre que ce qui s'est passé avant l'exécution contribue à la préparation des simulants. Dans les deux cas, plusieurs ASÉI-SC portant sur le même thème général ou spécifique se sont déroulées avant celle qui nous occupe. Par exemple, avant 1.5 se sont déroulées 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, avec de nombreux simulants (plusieurs groupes pour chacune d'elles). La succession de plusieurs performances de groupes sous les yeux de chacun et les séances de retour sur la pratique servent donc de préparation même lorsqu'aucun temps distinct de préparation individuelle n'est ménagé. Ce sont donc 1.1 à 1.4 qui constituent la préparation à 1.5. Dans de nombreuses ASÉI-SC, quelques groupes de simulants exécutent d'abord la simulation puis toute la classe, en groupes, simultanément, procède à son tour à l'exécution, les étudiants ayant déjà simulé devant échanger les rôles avec leur partenaire. Dans ce cas, l'observation de la performance des premiers groupes et les périodes de retour sur la pratique entre les performances, tiennent aussi lieu de préparation pour les groupes jouant simultanément.

Lorsqu'on parle ici d'absence de préparation individuelle ou collective, il ne s'agit donc que de l'absence d'une préparation ponctuelle précédant immédiatement l'exécution. Dans nos données, on peut dire que malgré les apparences, il n'y a aucune ASÉI-SC sans préparation. À aucun moment un cas est présenté sans qu'on ait «travaillé» le sujet d'une façon ou d'une autre, ou qu'on ait donné aux simulants un temps de préparation. En fait, le simple fait de présenter le cas aux simulants est déjà une certaine forme de préparation à l'exécution de la simulation. On fait y appel à leur imagination. On peut supposer que les étudiants, au fur et à mesure de la prise de connaissance du cas, s'en construisent une certaine représentation. Ce travail de construction de la représentation qui se prolonge par la suite, commence selon nous dès l'instant où on commence à présenter le cas.

- **TEMPS GLOBAL DE PRÉPARATION :**

Nous pouvons dire que la durée de la phase globale de préparation (P) varie en fonction de la durée de la présentation du cas (C), celle des préparations collective (pc) et individuelle (pi), et celle des consignes (c) : P=[C/pc/pi/c].

En ce qui concerne la présentation du cas, celle-ci est difficile à quantifier. Il s'agit de communiquer les détails du cas aux simulants, et cela varie en fonction de la quantité de détails fournis et du rythme auquel on les communique. Lorsque le cas est décrit, on peut penser qu'il s'agit la plupart du temps de quelques minutes, mais lorsque le cas est médiatisé, ou exécuté, les simulants en découvrent les détails au fur et à mesure de l'exercice d'écoute et de l'exploitation qu'on en fait. La durée peut alors être plus longue.

Pour ce qui est des préparations collectives et individuelles, nous les avons quantifiées plus haut.

Quant aux **consignes**, elles aussi peuvent varier en nombre et donc en durée. Un examen des données permet de constater qu'elles peuvent aussi bien porter sur les contenus que sur les processus, par exemple, dire

- d'utiliser telle et telle structure,
- de réutiliser le vocabulaire et les expressions appris,
- de ne pas mémoriser,
- de ne pas écrire, ou, au contraire...
- de rédiger une liste d'articles à acheter,
- de recommencer en changeant de rôle,
- de recommencer en modifiant le contenu,
- de travailler seul, conjointement ou semi-conjointement avec le partenaire,
- de suivre un scénario,
- de respecter un équilibre dans les tours de parole,
- d'utiliser des accessoires ou des documents,
- de se déplacer d'une certaine façon,
- d'inventer tel ou tel aspect du cas,
- et enfin, annoncer que la simulation en question est une préparation pour la prochaine classe où on sera noté.

On remarque aussi que les consignes se limitent à une ou deux dans chacun des cas.

En tenant compte de ce qui constitue la phase globale de préparation, on peut conclure en disant que celle-ci peut être plus ou moins longue, que sa durée...

- peut être très courte (< 2mn) lorsqu'elle se réduit à la présentation d'un cas par description, contient quelques consignes et aucune préparation collective ou individuelle : P=[C/pcø/c/piø]. C'est le cas par exemple de 7 ASÉI-SC (dont 1.5 et 13.2), qui font toutes partie de la catégorie des simulations dont le cas est décrit aux simulants. Mais ces ASÉI-SC sont des cas un peu particuliers puisqu'elles sont situées au sein d'une longue série de simulations portant sur le même thème général, tout en n'occupant ni la première ni la dernière place de la série. Encore une fois nous dirons que ces simulations à la préparation globale courte, bénéficient en fait de la présence de préparations, d'exécutions, d'objectivations des simulations précédentes. On peut difficilement parler dans ce cas de préparation courte. On peut aisément envisager cependant l'existence d'un tel type de simulation. D'ailleurs, dans les ASÉI-PM de nos données, on en trouve un exemple net, l'ASÉI-PM 2 (P=[C/pcø/c/piø]) et un exemple qui s'en approche beaucoup, l'ASÉI-PM 3 (P[C/pcø/c/pi+]. On peut aussi mentionner les cas 6 et 8 qui sont du même type que le cas 2, du moins, lors de la première prise de son. Pour des raisons de norme de production, la prise n'a pas été retenue et les simulants ont dû recommencer. Notons en passant que toutes les autres ASÉI-PM sont de type P=[C/pcø/c/pi-];

- peut être très longue, lorsqu'elle contient en plus de la présentation du cas et des consignes, des préparations collective et individuelle longues ou très longues (les préparation collectives étant généralement longues, et certaines préparations individuelles pouvant être très longues, se compter en jours). Très longue : P=[C/pc+/c/pi++];

- entre ces deux extrêmes, elle peut varier considérablement et être courte (2 à 5 mn) : P[C/pcø ou pc-/c/pi-],
moyenne (6 à 14 min) P[C/pcø ou pc- ou pc± /c/pi±],
longue (> 15 min): P[C/pc+/c/ piø ou pi±]), P[C/pc+/c/pi+].

Les ASÉI-SC de nos données peuvent être classées ainsi :

P° **Très courte phase de préparation** : [C/pcø/c/piø].
1.5, 1.6, 13.2, 13.3, 13.4.1, 13.4.2, 13.4.3

P- **Courte phase de préparation** : [C/pcø ou pc-/c/pi-]
1.1, 3.1a, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 5, 10.1a, 12.1, 14.1.

P± **Phase de préparation moyenne** : [C/pcø ou pc- ou pc± /c/pi±] 13.5

P+ **Longue phase de préparation** : [C/pc+/c/ piø ou pi±], [C/pc+/c/pi+]
1.2*, 1.3, 1.4*, 1.7a, 2.1*, 2.2, 3.1b, 4, 6.1*, 6.2*, 7.1*, 8*, 10.2*, 11*, 12.2, 12.3, 12.4*, 13.1, 14.2*

P++ **Très longue phase de préparation** : [C/pc+/c/pi++]
1.7b, 3.6, 10.1b, 12.5, 14.3, 14.4.

Les ASÉI-PM peuvent être classées ainsi :

P* **Très courte phase de préparation** :
[C/pcø/c/piø], [C/pcø/c/pi*] 2, 3.

P- **Courte phase de préparation** : [C/pcø/c/pi-]
1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

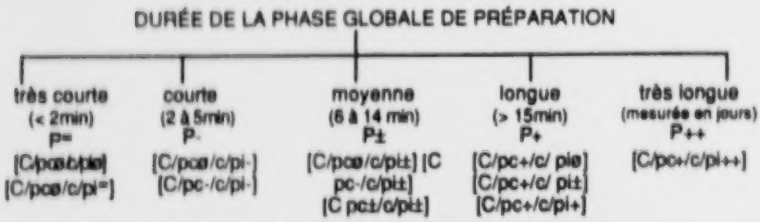


Figure 12 : **Durée de la phase globale de préparation**

Il faut noter que :

– toutes les ASEI-SC «médiatisées» et «exécutées» sont de type P+ (marquées ci-dessus d'un astérisque),

– toutes les simulations au but de sensibilisation/introduction (1.1, 3.1a, 12.1, 14.1) sont de type P- sauf une (13.1=P+),

– les simulations au but de réemploi, d'appropriation/application (voir tableau VIII plus haut) sont en grande majorité de type P+ sauf 3.2 à 3.5, 5, 10. 1a qui sont de type P-, sauf aussi 1.5, 1.6, 13.2 à 13.4.3, ces cas particuliers que nous avons étudiés plus haut, qui sont de type P*, et 14.3 qui est de type P++,

– les simulations à buts évaluatifs ou d'application *in vivo*, elles, sont toutes de type P++.

Sans vouloir tirer de conclusions trop hâtives de ces données, il faut remarquer que ces observations s'inscrivent dans une certaine logique. Étant donné l'importance de la phase de préparation dans une simulation, il paraît normal qu'on retrouve peu de cas où cette phase est très courte. Il paraît normal aussi que ces simulations à courte préparation soient des activités de sensibilisation / introduction, suivies d'autres simulations sur le même thème pour lesquelles une phase plus longue de préparation est prévue. Les cas de préparation très courte de simulation de type appropriation / application s'expliquent facilement par la présence de ces cas dans des séries, où la préparation, l'exécution et l'objectivation des premières simulations de la série constituent en fait une préparation aux cas qui suivent. Il paraît normal aussi que les simulations de type réemploi (après médiatisation du cas ou exécution devant les apprenants), appropriation / application soit généralement assez longues puisqu'elles constituent le corps même de l'unité pédagogique, une phase d'apprentissage cruciale au cours de laquelle les apprenants doivent entre autres choses, être exposés à certains faits langagiers, y réfléchir, les «travailler» au cours de divers exercices, afin de les acquérir et d'y avoir accès de façon automatique. Cependant, tout dépend du niveau d'enseignement auquel on travaille. Il s'agit bien ici d'apprenants de niveau faux-débutant / intermédiaire. On peut très bien concevoir que cette phase soit de très courte durée chez des étudiants de niveau avancé s'étant déjà constitué un répertoire assez vaste, et qui seraient censés se perfectionner en activant des connaissances demeurées passives. Le but pédagogique serait alors différent. Dans des activités au but clair de réemploi et d'appropriation / application, à quelque niveau d'enseignement que se soit, il nous paraît évident que la phase de préparation doive être assez longue. Quant aux simulations évaluatives, l'évaluation y est de type sommatif puisqu'elle survient à la fin d'une série, il paraît normal qu'elles soient immédiatement précédées d'une longue ou très longue phase de préparation.

Nous reviendrons un peu plus loin sur le concept de préparation pour établir la limite entre ce qu'on appelle «improvisation» et les autres types de cas.

Nous récapitulons ici les critères typologiques identifiés :

préparation comme phase globale :

P = [C/pc/c/pi] (C=présentation du cas; c= consignes)

préparation collective (toute la classe) : **générale ou spécifique**

pc = préparation collective
- pcg = préparation collective générale
- pcs = préparation collective spécifique

préparation individuelle (de groupe) : **conjointe ou séparée :**

pi = préparation individuelle
- pic = préparation individuelle conjointe
- pis = préparation individuelle séparée
- pis/c = en partie séparée et en partie conjointe

durée : aucune : ø; très courte : <30s; courte :1 à 5 min; moyenne : 6 à 14 min; longue >15min; très longue : comptée en jours.

écrite, en partie écrite, non écrite :

Pé écrite (texte complet à rédiger)
P±é en partie écrite (exercices écrits, prise de notes, scénario)
P∉ non écrite (On demande aux étudiants de ne pas écrire)

Préparation :

P = préparation comme phase globale
- C = présentation du cas
- c = consignes
- pc = préparation collective
- pcø = pas de préparation collective
  - pcg = préparation collective générale
  - pcs = préparation collective spécifique
- pi = préparation individuelle
- piø = pas de préparation individuelle
  - pic = préparation individuelle conjointe
  - pis = préparation individuelle séparée
  - pic/s = préparation individuelle mi conjointe mi séparée

Nous consignons dans la figure ci-dessous la typologie à laquelle nous sommes parvenu.

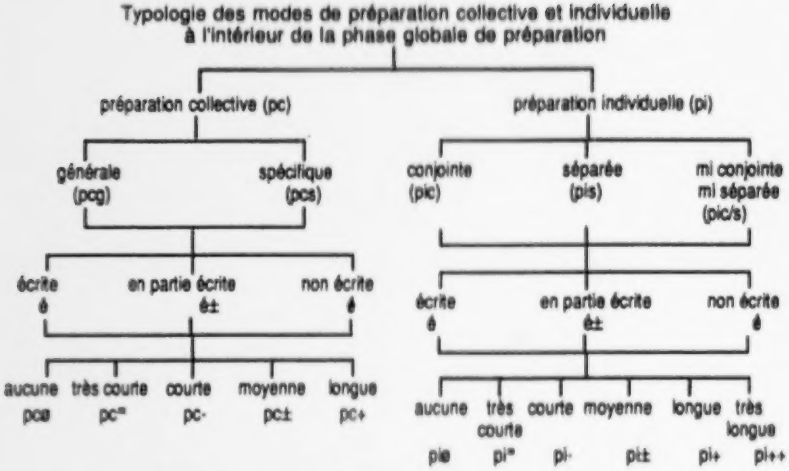


Figure 13 : **Typologie des modes de préparation collective et individuelle à l'intérieur de la phase globale de préparation**

2.1.4 LE RETOUR SUR LA PRATIQUE OU L'«OBJECTIVATION»

Si la phase de préparation peut être considérée comme une phase très importante, qu'en est-il de la phase qui suit immédiatement l'exécution? En fait, que ce soit dans le domaine de l'enseignement des langues ou dans d'autres domaines, il est courant d'insister sur l'importance de cette phase (par exemple Bullard 1990, Bruchet 1988, pour ce qui est des ASÉI) appelée «retour» ou« objectivation» dans le milieu de l'enseignement. Dans les milieux autres que celui de l'enseignement des langues, on parle alors de «décompression», de «réflexion», d'«analyse» (Par exemple Stolovitch et La Roque 1983; L'Office de la langue française, lors d'une consultation par modem, nous a proposé les termes de «*débreffage*», de «*déconditionnement*» de «*séance de cri tique*», de «*rapport*», à employer selon le contexte). On s'accorde pour dire que cette phase ne devrait jamais être négligée. Cette importance accordée à l'objectivation s'inscrit dans le courant actuel qui veut que la mise en relief des faits langagiers contribue directement à leur apprentissage (voir par exemple Bautier-Castaing 1984, Kramsch 1984 a et c, Besse 1985 a, Cicurel 1982, 1985, et surtout Rutherford et Sharwood-Smith 1985 ainsi que Ellis 1988) et que la correction (feedback) soit une composante essentielle de l'enseignement. On s'attendrait donc à la retrouver dans la plupart des simulations.

L'objectivation de la pratique est en fait un moment de «*feedback*». Painchaud (1990) en se basant sur plusieurs recherches, conclut que la pratique immédiatement suivie d'une évaluation est la seule qui permette d'améliorer la performance. À partir d'une série d'exemples d'objectivation relevés dans des classes d'accueil, nous insistons nous-même ailleurs sur la valeur de l'objectivation et le caractère authentique des échanges qu'elle met en oeuvre, authenticité semblable à celle caractérisant les échanges ayant lieu au cours de la préparation individuelle conjointe mise en évidence par Besse (1985 a) et dont nous avons parlé plus haut :

> «*Objectiver, c'est observer, réfléchir, comparer, prendre conscience, reformuler, paraphraser, expliciter, clarifier, vérifier, faire la synthèse, le tout dans des échanges verbaux en situation de communication signifiante.*» (Pérez et Robert-Pérez 1990, 149)

À ce sujet, une seule voix quelque peu discordante, celle de Porter-Ladousse (1987), qui dit que la phase n'est pas absolument essentielle, qu'elle présente certains désavantages surtout dans les cours destinés aux étudiants débutants ou faux débutants car, d'une part, le langage nécessaire à l'analyse des productions dépasse en complexité le langage utilisé dans l'exécution de la simulation elle-même, d'autre part, examiner la performance des simulants au microscope peut avoir un effet inhibiteur chez de nombreux étudiants, même chez ceux qui sont bien familiarisés avec la technique. On peut répondre à cela que la langue utilisée lors de l'objectivation, bien qu'il soit souhaitable qu'elle soit le plus souvent possible la langue seconde, peut très bien être la langue maternelle si les circonstances l'exigent. De plus, objectiver n'implique pas obligatoirement le recours à la langue. Il peut s'agir de mettre simplement certains éléments d'une production en évidence à l'aide de grilles, de dessins. Lorsque les apprenants ne possèdent pas suffisamment la langue seconde, on peut les faire objectiver en leur faisant repérer les éléments des productions sur lesquels on veut attirer leur attention sans qu'ils aient nécessairement à s'exprimer. Nous l'avons montré ailleurs par des exemples de grilles d'objectivation destinées aux élèves du primaire (Pérez et Robert-Pérez 1990). Enfin, il n'est peut être pas absolument nécessaire de scruter à la loupe tous les aspects des productions, mais comme le fait remarquer Painchaud (1990) après Horner (1988), ne pas intervenir lorsqu'il y a erreur pourrait laisser penser que la production est acceptable et renforcer l'erreur, et ce, faut-il ajouter, non seulement aux yeux des simulants mais

aussi à ceux des étudiants-spectateurs. Si, pour des raisons diverses, y compris celle d'éviter d'inhiber les étudiants, on ne veut pas corriger toutes les erreurs, on devrait au moins indiquer aux apprenants de façon claire que les productions ne sont pas parfaites et qu'on ne met en évidence que certains aspects fautifs parmi d'autres. Il s'agit d'une question de dosage et de clarté dans la communication aux apprenants des intentions pédagogiques de l'enseignant.

Les réserves de Porter-Ladousse ne remettent donc pas en question la pertinence de la phase d'objectivation. En effet, selon toutes probabilités, dans les ASÉI-SC:

l'objectivation...

- permet aux apprenants qui viennent d'exécuter une simulation
  de réfléchir sur leurs productions,
  de se rendre compte de leur progrès et de leurs lacunes.

Porter-Ladousse ne dit-elle pas elle-même que lors d'une ASÉI «*Learning should not only take place but also be seen as taking place*» (1987, 9). L'objectivation est un des outils qui facilitent cette prise de conscience;

- permet aussi aux étudiants spectateurs de porter des jugements sur les moyens langagiers utilisés par les simulants, d'entendre les remarques faites par l'enseignant et les autres étudiants, ce qui devrait contribuer à leur apprentissage;

- constitue une préparation aux simulations subséquentes dans les séries contenant plusieurs simulations sur un même thème général ou lorsqu'un même cas doit être exécuté par plusieurs groupes d'étudiants, en succession.

On s'attendrait donc à la retrouver dans la plupart des simulations.

Dans nos données, il y a en effet une phase d'objectivation dans la plupart des cas, mais il peut ne pas y avoir d'objectivation dans les cas suivants :

- dans les dernières simulations d'une série de plusieurs portant sur un même thème général, par des groupes qui simulent

en succession devant la classe. Il semble alors que les premières simulations de la série jouent le rôle d'exemples qu'on analyse avec soin et que les suivantes sont des applications par d'autres étudiants de ce qu'on vient d'illustrer et d'expliquer et sur lesquelles on passe plus rapidement;

– dans les simulations où tous les groupes de participants s'exécutent simultanément.

On recommande parfois, nous l'avons dit plus haut, de faire des enregistrements audio ou vidéo des simulations afin de les analyser ensuite. Dans notre propre institution la pratique était courante chez de nombreux professeurs entre 1974 et 1984, et ce dans les cours de niveaux divers, mais des changements intervenus dans les conditions de travail (horaires, changement de pavillon entre deux cours, suppression de certains services audio-visuels pour cause de réductions budgétaires) ont freiné l'enthousiasme des professeurs et cette pratique maintenant exceptionnelle semble être retenue surtout pour les cours en français spécialisé, donnés dans des lieux fixes et faciles d'accès, tels que les laboratoires de Nursing.

Notons que dans le cas des ASÉI-PM (voir annexe 7) il y a toujours une période d'objectivation sur le résultat obtenu. Si celui-ci ne répond pas aux attentes du concepteur, on fait une nouvelle prise et on garde la meilleure.

Nous concluons cette partie sur l'objectivation en disant que la plupart du temps, une phase d'objectivation est incluse dans une ASÉI-SC et que le temps qu'on lui consacre est variable.

On retiendra les critères typologiques suivants:

O = objectivation (appelée souvent «retour»)

Oø = pas d'objectivation

O- = objectivation rapide

O+ = longue objectivation

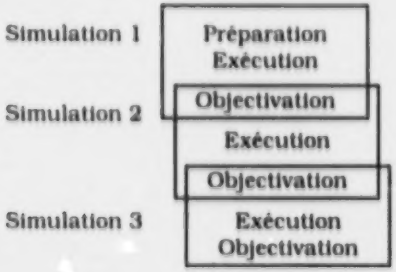
2.1.5 LES TYPES DE DÉROULEMENT

Nous avons vu qu'une ASÉI se compose de trois phases pouvant chacune se diviser en plusieurs autres phases. Nous

avons aussi constaté que son déroulement pouvait varier. Le tableau XXXIX montre bien que les préparations collective et individuelle présentent une chronologie variable. Pour aller plus loin nous allons considérer d'autres aspects, tels que la présentation du cas et les consignes, pour ce qui est de la phase de préparation, ainsi que des formes que peuvent prendre les phases d'exécution et d'objectivation. Nous avons examiné de près nos données dans cette perspective et nous représentons nos observations plus bas sous forme de graphique (Figure 14 et le point 5 de l'annexe 7 pour ce qui est des ASÉI-PM).

Comme on peut le voir sur la figure 14, la préparation peut être plus ou moins longue et plus ou moins détaillée, la chronologie des tâches qu'on peut y accomplir est variable. Les préparations collective et individuelle sont l'une ou l'autre présentes ou absentes. Elles peuvent être aussi toutes deux présentes ou réduites à une courte réflexion. Lorsqu'elles sont toutes deux présentes, leur chronologie est variable, l'une pouvant apparaître avant ou après l'autre. La présentation du cas ne précède pas automatiquement le reste de la préparation comme on aurait pu le penser. En ce qui concerne l'objectivation, elle peut être présente ou absente, dans ce dernier cas, on passe directement à une autre simulation sur le même thème ou sur un autre thème. Cette phase d'objectivation est la plupart du temps suivie d'une nouvelle exécution de la conversation avec changement de rôles entre les partenaires.

On sait que la phase d'objectivation devient souvent la phase de préparation de la simulation suivante. On peut dire qu'il y a, surtout dans certaines séries portant sur un même thème, emboîtement des ASÉI. Par exemple:



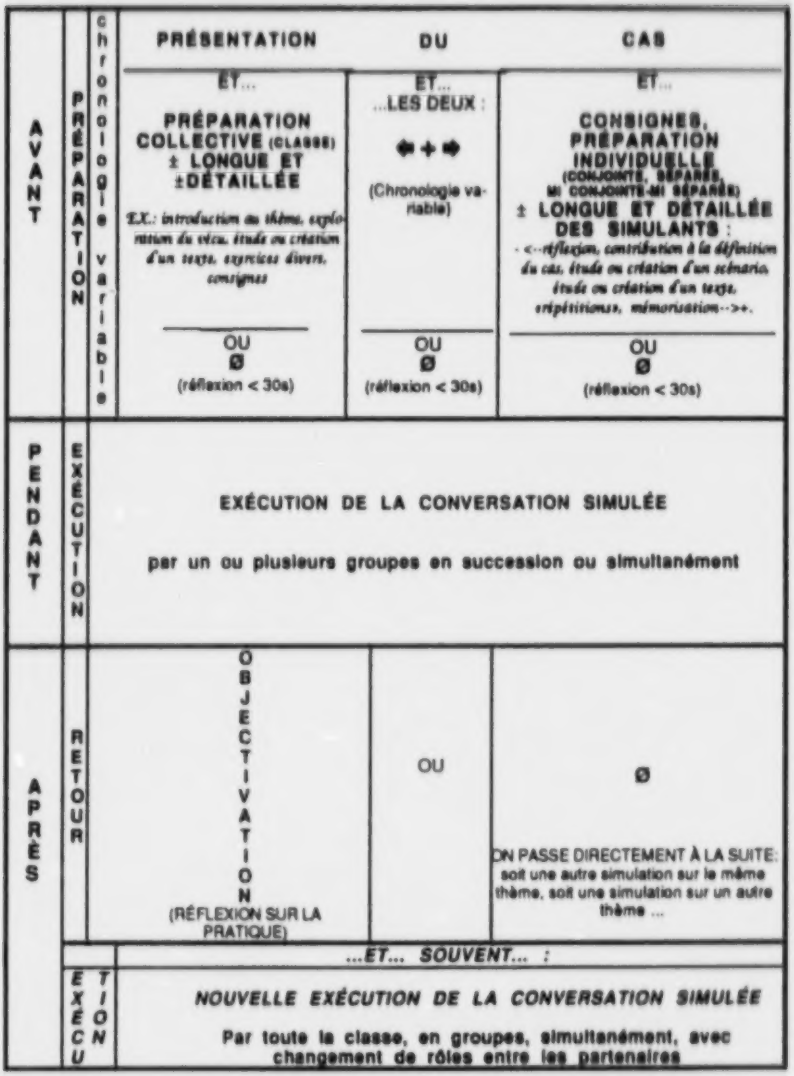


Figure 14 : **Déroulement d'une ASÉI-SC**

Dans ces séries à emboîtements, on remarque que la démarche pédagogique suivante est le plus souvent empruntée:

1. Sensibilisation/introduction (avec objectivation)
2. Appropriation/application : réutilisation avec changements, réinvestissement dans d'autres simulations portant sur des thèmes spécifiques différents mais sur le même thème général (avec séances d'objectivation à divers moments).
3. Évaluation

On remarque que cette démarche est compatible avec les démarches privilégiées par les approches de type communicatif (voir par exemple Germain et LeBlanc 1986, Pérez, 1988).

Pour ce qui est des ASÉI-PM, les choses sont plus simples et la chronologie varie peu (voir le point 5 de l'annexe 7).

En ce qui concerne les ASÉI-SC, notre façon de présenter les choses met en évidence un fait sur lequel nous allons nous arrêter un instant. Il est clair que dans une ASÉI-SC donnée, portant sur un thème spécifique, un seul ou plusieurs groupes d'étudiants peuvent être amenés à exécuter la simulation avec ou sans préparation, avec ou sans objectivation, avec ou sans changement de rôles par les partenaires. Nos analyses nous montrent que les types de déroulement varient considérablement. On peut même remarquer que certains types de déroulement se retrouvent plus que d'autres dans certains types d'ASÉI comme le montre notre analyse détaillée placée à l'annexe 12. On constate par exemple, qu'il y a trois modes de déroulement pour les ASÉI-SC de type «sensibilisation/introduction» dont deux assez différents de celui des autres types d'ASÉI-SC qui semblent particulièrement adaptés au buts de l'activité. **Ils n'impliquent qu'un seul groupe de simulants dans une exécution immédiatement suivie d'une préparation collective et d'une simulation sur le même thème**. Le troisième type est une variante des deux autres et implique plusieurs groupes en succession plutôt qu'un seul. Pour ce qui est des ASÉI-SC qui arrive à la fin d'une longue série, on note **une absence de préparation collective et individuelle**, l'objectivation des autres simulations de la série servant probablement de préparation. Pour les simulations «créatives» où l'on construit des cas et où l'on s'entraîne avant l'évaluation des étudiants par le professeur, on remarque une absence de préparation collective (probablement parce que ces activités arrivent à la fin de séries) au profit d'une préparation individuelle par les groupes et un changement courant de partenaires au cours de l'entraîne-

ment. En ce qui concerne les ASÉI-SC ayant pour but l'évaluation, les ASÉI-SC se font en succession plutôt que simultanément et une rétroaction parfois écrite est donnée avec la note. Pour ce qui est de toutes les autres ASÉI-SC, les déroulements montrent une grande diversité.

Les différents types de déroulement identifiés dans nos données ne sont pas limitatifs. Nous ne prétendons pas qu'ils rendent compte de toutes les ASÉI-SC auxquelles on pourrait avoir recours. Nous ne voulons donc pas faire de généralisation, nous constatons cependant qu'ils présentent une diversité à laquelle nous ne nous attendions pas.

Au cours de cette partie de notre travail portant sur le déroulement des ASÉI, nous avons abordé en détail parmi d'autres choses la phase de préparation. Nous avions dit plus tôt que nous reviendrions sur le concept de préparation. En effet, nous pensons pouvoir tirer de nos observations et de nos réflexions d'autres implications typologiques.

2.1.6 RÉFLEXIONS SUR LA NATURE DE LA PRÉPARATION ET IMPLICATIONS D'ORDRE TYPOLOGIQUE

Nous avons montré plus haut les liens qui existent entre les concepts de degré de préparation, de degré de planification et de degré de spontanéité.

Il est des ASÉI-SC dans lesquelles il y a faible degré de préparation, donc de planification, et haut degré de spontanéité attendu de la part des apprenants. Il s'agit de ce qu'on appelle en général les improvisations.

Même si nous ne trouvons pas dans nos données d'ASÉI-SC de ce type, nous devons nous y arrêter à cause de l'importance qu'elles ont dans d'autres lieux institutionnels et dans les écrits. Nous aimerions identifier ce qui les distingue des autres types ASÉI-SC.

> **Improviser** c'est : «*composer sur-le-champ et sans préparation*» (Le Petit Robert)

Lorsqu'on parle d'improvisation dans le domaine de la simulation d'échanges interpersonnels, les écrits indiquent qu'il s'agit pour les simulants de produire des échanges verbaux sur-le-champ et sans préparation.

Il y a dans l'improvisation les notions de **création spontanée, d'absence de préparation, de rapidité d'exécution dans la confrontation avec l'imprévu**.

Toute simulation impliquant la mémorisation totale d'un texte oral ou écrit ne contient aucune part d'improvisation. Le jeu du simulant peut être plus ou moins naturel et donner l'apparence de la spontanéité, comme c'est le cas pour les acteurs de cinéma, les comédiens de théâtre, ou des étudiants doués, mais on ne peut parler d'improvisation puisqu'il y a préparation et que le simulant ne crée pas dans l'instant ses productions langagières.

Toutes les autres ASÉI impliquent une part plus ou moins grande de création spontanée :

– La dramatisation sans mémorisation avec changements est la reconstitution approximative d'une conversation originale médiatisée. L'exécution de la simulation est précédée d'une longue préparation, l'étude du document en question, l'inventaire de variantes à utiliser et d'autres exercices. La part de création spontanée y est donc très restreinte. Le but même de l'activité est un but de réemploi d'éléments avec quelques simples modifications.

– La simulation sur canevas plus ou moins détaillé avec un temps de préparation plus ou moins long contient une part plus ou moins grande de création spontanée. Mais les simulations de ce type qui contiennent la plus grande part de création spontanée ne peuvent être nommées, selon nous, des improvisations. La prise de connaissance d'un support tel que le canevas ou le scénario, même en un temps très court avant l'exécution de la simulation constitue déjà pour nous une véritable préparation. Il ne s'agit plus alors de «composer sur-le-champ et sans préparation».

En fait, les critères sur lesquels on doit se baser pour déterminer les propriétés essentielles d'une véritable improvisation sont à la fois

- le temps de préparation, et
- la quantité des données à partir desquelles on doit simuler.

On ne peut parler d'improvisation que si le temps de la préparation n'excède pas trente secondes, et si les données ne sont rien d'autre qu'un thème.

improvisation =
préparation de très courte durée
(n'excédant pas 30 secondes)
point de départ : thème

improvisation : simulation d'échanges interpersonnels à partir d'un thème avec préparation d'une très courte durée (n'excédant pas 30 secondes).

On ne peut parler d'improvisation sans faire référence aux ligues d'improvisation créées au Québec et répandues maintenant dans de nombreux pays. Les fameux règlements de la Ligue nationale d'improvisation du Québec font dorénavant force de loi dans les compétitions nationales et internationales. On trouve sur le marché certaines adaptations de ce type d'activité pour la classe de langue (Demari 1984).

Dans une improvisation de ce type, après avoir pris connaissance du thème, les participants se préparent à interagir pendant un temps très court (en général de 20 à 30 secondes). Pour les interlocuteurs, il s'agit d'imaginer pendant ce laps ce temps une situation de communication et ses composantes à partir des données minimes de la courte phrase qui leur est communiquée, puis de construire les échanges interpersonnels, spontanément et en coopération, en fonction de ces représentations.

Certaines improvisations sont **préparées en commun** (pic : préparation individuelle conjointe) par les deux interlocuteurs, qui au cours de la préparation, se mettent d'accord pour avoir une même représentation, au moins globale, de l'événement à simuler. Ils définissent au moins les tâches principales à accomplir par les individus simulés et quelques-unes de leurs caractéristiques essentielles. Au cours des échanges, les interlocuteurs construisent l'événement en coopérant mutuellement. Il s'agit ici d'un exercice comportant un très haut degré de création, où l'on fait appel à l'imagination plutôt qu'à la faculté d'imitation. Les échanges sont très peu prévisibles et chacun des participants doit être capable de trouver très rapidement, dans son répertoire, les comportements verbaux appropriés. Cette nécessité d'offrir rapidement au sein d'un échange des réponses adaptées aux interventions de l'interlocuteur est très proche de ce qui se passe en communication naturelle, et en particulier dans les conversations au cours desquelles des individus poursuivent des buts divergents, dans celles au cours desquelles des

individus poursuivent des buts convergents mais ont des goûts, des opinions, des attitudes divergentes, ou, plus simplement, lorsqu'ils ne possèdent pas les mêmes informations et qu'ils doivent faire une mise en commun pour réaliser les tâches.

Dans d'autres types d'improvisation, appelées «improvisations mixtes» où l'élément compétition entre équipe est partie intégrante du jeu, cela se passe de façon différente :

– la préparation se fait de **façon séparée** (pis : préparation individuelle séparée) plutôt que de façon conjointe. Au cours de la courte préparation, chacun des interlocuteurs, séparément, se représente un événement à simuler et s'apprête à le jouer en y incluant l'autre;

– le premier interlocuteur qui prend la parole donne l'orientation aux échanges, «*définit la situation*» dirait Goffman (1973), en posant des jalons à partir desquels le second pourra inférer les composantes de l'événement à simuler et y trouver sa place;

– pour le second, il s'agit d'adapter son comportement langagier à celui de son interlocuteur : se représenter la situation que l'interlocuteur est en train de définir, participer à sa définition en s'y coulant et, selon le règlement, contribuer obligatoirement de façon active à la construction des interactions subséquentes;

– après les premières interventions qui «définissent la situation», pour chacun d'entre eux, il s'agit de créer collectivement le reste de la conversation en ajustant mutuellement leur comportements langagiers.

Pour bien réussir un tel exercice, il faut ...

- avoir une imagination vive et la faire fonctionner rapidement
- être capable de faire face à des situations imprévisibles, c'est-à-dire,
- s'être constitué un large répertoire de comportements langagiers adaptés ou adaptables à diverses situations et les avoir automatisés
- être capable d'interpréter adéquatement et rapidement les productions de l'interlocuteur.

Si l'art de l'improvisation est reconnu comme un art difficile pour des locuteurs natifs, il devrait l'être particulièrement pour les étudiants de langue.

En effet, le temps de préparation est très court et l'imagination des interlocuteurs est mise à contribution de façon plus prononcée que dans les autres types d'ASÉI. Les interlocuteurs doivent pouvoir puiser de façon presque instantanée et automatique dans leur répertoire de comportements langagiers, ce qui suppose qu'un tel répertoire ait été constitué auparavant non seulement en tant que connaissances statiques, mais comme nous l'avons dit, que leur utilisation ait été automatisée, ce qui dans le modèle de l'apprentissage des langues d'Anderson (1983, 1985) est le stade le plus avancé (stade expert) du développement des habiletés. Les improvisations mixtes, sont réputées plus difficiles que les autres pour des raisons évidentes puisqu'il faut que le deuxième interlocuteur à prendre la parole infère, à partir d'une seule ou de deux interventions de son vis-à-vis, les composantes principales de l'événement que l'autre a imaginées et qu'il découvre rapidement la place qui lui a été attribuée dans cet événement pour s'y comporter adéquatement. La plus grande difficulté provient non seulement du fait que ce type d'activité repose sur l'habileté à inférer, de données fragmentaires, les composantes d'un événement de communication, mais que les interlocuteurs doivent faire cela **tout en contribuant** à la construction de l'échange, ce qui ressemble plus à la communication naturelle que ce qui semble se passer dans les types d'ASÉI autres que les improvisations.

Si l'improvisation est par définition un exercice non préparé, ou préparé de façon minime, il n'en reste pas moins qu'elle n'est possible que si les interlocuteurs se sont préparés auparavant, au cours de leurs études de la langue, à vivre diverses situations de communication, construisant ainsi un répertoire de comportements langagiers adaptés et automatisés.

L'improvisation est un exercice plus créatif qu'imitatif. Mais cette création ne peut se faire *ex nihilo*. Les comédiens de la tradition de la Comedia dell'Arte, qui devaient jouer des scènes improvisées, ne travaillaient pas simplement en se basant sur leur imagination en réinventant tous les soirs de nouveaux textes. Ils possédaient un répertoire de comportements, d'expression, d'effets, bâti au cours de leur vie professionnelle et s'inspiraient de ce qu'on appelait déjà des «*scenarii*» légués par la tradition orale. Ce que le public percevait comme «naturel» et «spontané» était en fait le produit d'un **artifice**, c'est-à-dire, **une habileté résultant d'un travail ardu, de l'accumulation de connaissances et de la capacité à y faire appel dans**

l'instant. Leur improvisation, toute spontanée qu'elle fût, était en partie une forme de réminiscence. Le fait qu'ils aient dû jouer les mêmes scènes très souvent devait favoriser la chose.

Dans la classe de langue, l'improvisation tout à fait spontanée n'existe pas non plus. Elle comporte elle aussi une grande part de réminiscence. On ne peut attendre d'un apprenant qu'il utilise spontanément des éléments langagiers qu'il ne possède pas, en suivant des conventions socio-interactionnelles non encore comprises et assimilées. Ce type d'activité ne devrait donc être employé qu'après que les étudiants aient été exposés à un grand nombre de productions orales authentiques ou proches de l'authentique, placés dans de nombreuses situations de communication authentiques et simulées et qu'on leur ait fait objectiver leur pratique. C'est probablement pour toutes ces raisons que les ASÉI de nos données empiriques ne contiennent pas ce type d'activité. Elles sont en effet destinées à un public de faux débutants pour qui l'exercice présenterait de trop grandes difficultés.

Nous avons plus haut (Tableau VIII) esquissé une typologie des modes d'exécution d'une simulation en fonction des types de points de départ (indications plus ou moins détaillées, texte oral, texte écrit par les simulants ou d'autres) et le degré de création et de spontanéité attendu (lecture, reconstitution avec ou sans mémorisation, création). Maintenant que nous en savons un peu plus long au sujet de la phase de préparation et des types d'indications plus ou moins détaillées fournies aux apprenants, nous pouvons aller plus loin et quantifier la limite entre l'improvisation sur un thème et les autres types d'ASÉI. Il s'agit du seuil des 30 secondes. Sauf pour l'improvisation sur thème, le temps de préparation est variable mais supérieur à 30 secondes :

TABLEAU XL
TYPES DE POINTS DE DÉPART D'UNE ASÉI ET DURÉE DE PRÉPARATION

	1 ASÉI à partir d'un thème	2 ASÉI à partir d'un canevas	3 ASÉI à partir d'un scénario	3 ASÉI à partir d'un texte
Thème	√	√	√	√
Canevas	Ø	√	√	Ø
Scénario	Ø	Ø	√	Ø
Texte	Ø	Ø	Ø	√
Durée de préparation	< 30 secondes	30 s<---->+	30 s<---->+	30 s<---->+

Mais nous avons encore montré plus haut que ce qui distingue aussi l'improvisation d'autres types de simulation, c'est la quantité de données fournies aux participants. On peut illustrer sur un graphique à double entrée les liens entre le temps de préparation et la quantité de données.

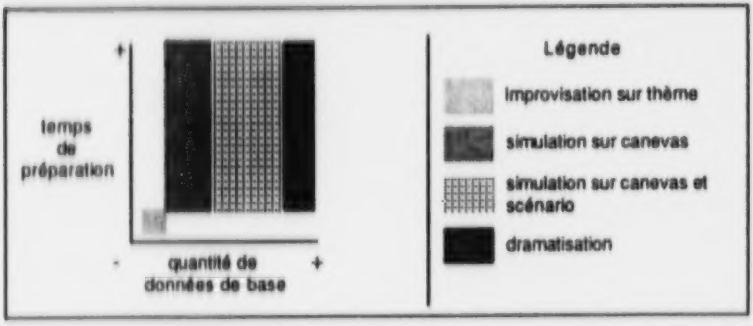


Figure 15 : **Typologie des ASÉI en fonction du temps de préparation et de la quantité de données de départ**

L'improvisation sur thème se trouve au point où le temps est le plus court et la quantité de données, la plus faible. Les autres types de simulation s'étalent sur l'axe de la quantité jusqu'à l'extrême constitué par la dramatisation. En effet, pour cette dernière, toutes les données à connaître pour réaliser la conversation sont fournies aux participants. Entre ces deux extrêmes on retrouve les deux autres types. Sur l'axe du temps, seule l'improvisation est clairement délimitée. Pour ce qui est des autres types, le temps peut varier considérablement, ce que montre le graphique.

Une dernière réflexion avant de terminer cette partie de notre travail. Dans de nombreuses ASÉI de nos données, les simulants sont censés simuler des conversations spontanées : rencontre avec un ami perdu de vue depuis longtemps, réaction à une demande inattendue de service ou d'aide, de renseignements, réaction à une plainte perçue comme injustifiée, etc. Dans ces types d'ASÉI, ce sont des productions non planifiées qu'on s'attend à ce que les participants simulent. Pourtant, la plupart du temps, ces productions non planifiées seront en fait le fruit de la planification, de la préparation des simulants. Il s'agira de planifier le non planifié, ce qui est tout à fait compatible avec les propositions de Ellis sur la distinction

«discours planifié/discours non planifié» dont nous avons traité plus haut. C'est précisément l'un des avantages de la salle de classe que de permettre aux apprenants, en recourant à l'artifice, de s'exercer à la production non planifiée en la planifiant, ce qu'ils pourraient faire difficilement en milieu naturel. Mais on peut penser aussi que le recours exclusif à la planification du discours non planifié ne devrait pas suffire à l'apprentissage du discours non planifié. Il faut aussi placer les apprenants dans des situations où ils ont peu de temps pour planifier leurs productions. En fait, ici aussi c'est une question de dosage.

Pour poursuivre notre examen des procédés d'exécution et du cadre spatio-temporel de l'exécution, nous allons maintenant aborder ou approfondir les aspects suivants en faisant des regroupements : cadre spatio-temporel, degré de contrainte dans l'exercice (base volontaire ou non sur laquelle se fait l'activité, norme à respecter implicite ou explicite, intervention du professeur au cours de l'exécution), rôles pédagogiques qu'on s'attend à ce que les étudiants et l'enseignant jouent dans chacune des phases des ASÉI-SC en tant qu'activité pédagogique.

2.2 *Cadre spatio-temporel de l'activité*

Nous avons montré plus haut (voir Figure 4 : *Structure générale d'une activité de simulation d'échanges interpersonnels en salle de classe)* que lors d'une ASÉI, les composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique se superposent à celles de la situation de communication que constitue la conversation simulée et peuvent, si l'on en croit les écrits, influencer les discours produits par les participants. La conversation simulée est en quelque sorte la résultante de la conjonction de la représentation que chacun des simulants se fait de la conversation originale à simuler et certaines des composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique.

Dans les écrits nous avons vu qu'il est aussi courant de dire que le cadre spatio-temporel est l'une des composantes qui peuvent influencer le discours des partenaires d'une situation de communication, en particulier dans des situations où les discours produits sont «contextualisés» (on dit aussi «en situation»). Ainsi, sont «contextualisés» les discours produits dans un lieu qui font directement référence

aux objets et aux individus (partenaires dans la conversation ou témoins) qui s'y trouvent ou dont on remarque l'absence et aux événements qui s'y déroulent. C'est le cas par exemple des ASÉI-SC 6.1, 6.2, 6.3. Par contre, sont décontextualisés les discours produits dans un cadre qui n'est en rien relié à la nature même des échanges. Ainsi, une demande de service (emprunt de disques ASÉI-SC 1.1) d'un étudiant à un autre, faite dans une salle de classe, un corridor, ou sur un banc de la cafétéria, peut être considéré comme comportant des discours décontextualisés, car les propos ne sont pas reliés directement à la situation. Il faut se rappeler cependant que dans une même conversation il est possible que se côtoient ces deux types de discours. Par exemple dans une conversation où un étudiant voit une amie étudiante assise à un pupitre en train de travailler entre deux cours, lui raconte sa fin de semaine, s'intéresse aux exercices d'espagnol qu'elle est en train de faire, lui propose de l'aide puis s'excuse car il est pressé par le temps et doit partir. Tout ce qui touche à la fin de semaine n'est pas relié au cadre spatio-temporel alors que le reste l'est. C'est ce qui se passe dans la conversation obtenue au moyen de l'ASÉI-PM 8.

Nous voyons donc plusieurs raisons pour lesquelles il faut s'intéresser à cet aspect, la principale étant que les cadres spatio-temporels des deux situations (situation pédagogique et situation à simuler) entrent en rapport de correspondance. Si des situations productrices de discours contextualisés s'exécutent en simulation dans un cadre spatio-temporel très différent de ce qu'il serait dans la réalité, il y a de fortes chances que les comportements langagiers obtenus ne correspondent pas exactement à ceux auxquels on s'attendrait.

Le cadre spatio-temporel recouvre deux aspects :

- le temps, c'est-à-dire
  - le moment où se passe l'activité,
  - ainsi que la durée de l'activité,
- le lieu
  - comme ensemble d'individus :
    le nombre de participants, la présence ou absence de témoins, la disposition spatiale des participants,
  - comme ensemble d'objets :
    présence ou absence d'objets,
  - comme cadre d'événement :
    endroit où se déroule l'activité.

LE TEMPS

Sur le plan du moment où se passe l'activité, il y a peu à dire du moins si on se base sur nos données. Les ASÉI-SC se déroulent dans le cadre temporel de la classe de langue, à une exception près, lorsqu'il s'agit de simulations *in vivo* (ASÉI-SC 14.4). Il s'agit donc généralement de moments compris dans la journée régulière des cours dispensés par l'institution, entre 8 heures et 18 heures. Il faut noter aussi, nous l'avons vu plus tôt, que si l'exécution de la simulation se fait généralement en classe, la préparation, elle, se fait parfois en dehors des heures de classes (par exemple, 1.7.a, 3.6).

En ce qui concerne la durée, nous avons longuement parlé de celle de la période de préparation et nous n'y reviendrons pas. L'exécution, nous l'avons dit au tout début de ce travail, est par définition de courte durée puisqu'il s'agit de simuler de courtes scènes de la vie de tous les jours ne durant que quelques minutes. Nous ne nous étendrons donc pas sur ce point.

Il faut remarquer cependant que le cadre temporel de la conversation à simuler et celui de l'activité pédagogique elle-même entrent en rapport de correspondance. Il peut y avoir ainsi des différences majeures entre les deux cadres. Un appel téléphonique donné le soir se donne en réalité en plein jour (ASÉI-SC 12.2) et peut-être même de très bon matin s'il s'agit d'une classe tenue de 8 heures à 9 heures 30. Un autre appel, censé se donner un samedi après midi à 16 heures 30, se donne au contraire, en salle de classe, un autre jour que le samedi et peut-être à une autre heure (ASÉI-SC 2.1, 2.2). Les discours qu'on emploierait dans une demande urgente de livraison passée un samedi à 16 heures 30 pourraient être fort différents de ceux produits un autre jour à une autre heure. Le sentiment d'urgence y serait moins aigu.

LE LIEU

– LIEU COMME ENSEMBLE D'INDIVIDUS :

Nous avons déjà montré les différentes possibilités de regroupements des étudiants lors d'une ASÉI-SC. Nous avons vu que le nombre de simulants pouvait varier, même si en général nous savons que par définition, les ASÉI dont nous nous préoccupons mettent en scène des situations de la vie de tous les jours contenant peu de participants. Dans nos données il s'agit en grande majorité de

situations à deux. Ceci est peut-être dû au fait que nous nous situons au niveau faux débutant/intermédiaire. Dans les écrits, il est clair que le nombre peut varier et dépasser deux, et ce, à tous les niveaux. Nous pouvons cependant utiliser le nombre de participants comme critère typologique. Ainsi, il y aurait

les cas aux participants peu nombreux,
les cas aux participants nombreux.

Nous avons aussi montré comment on regroupe les participants et comment on les dispose sur le plan spatial.

– Ainsi, les exécutions de simulation se font souvent un groupe à la fois, devant la classe entière ou un petit nombre d'étudiants et le professeur qui sont autant de témoins observateurs, parfois, tous les groupes simultanément, sans témoins observateurs mais dans un brouhaha continu. Pour nous et de nombreux autres, le fait d'être observé ou non peut avoir une incidence sur la performance des exécutants (voir à ce sujet les observations rapportées par Besse 1985 a, Cicurel dans de nombreux écrits, ainsi que les interventions de Debyser et Moirand dans Bérard-Lavenne et Girod 1981, voir aussi nos observations sur le déroulement des ASÉI-PM au point 5 de l'annexe 7).

– Parfois les participants sont face à face, parfois, dos à dos ou séparés par un écran pour simuler les conditions réelles.

En ce qui concerne ces deux aspects, encore une fois, le cadre spatio-temporel de la conversation simulée entre en rapport de correspondance avec celui de la situation de communication à simuler. On remarque ainsi que toutes les conversations qui sont censées se dérouler entre deux interlocuteurs sans témoins, se déroulent souvent en fait devant la classe. On remarque de plus qu'il y a systématiquement consigne de séparer les étudiants qui sont censés ne pas se voir lorsqu'ils se parlent. Dans la pratique cependant, on peut douter que cette consigne soit toujours suivie à la lettre. Nous savons d'après notre expérience que les enseignants, au lieu de mettre les étudiants dos à dos, demandent souvent simplement à l'un d'entre eux de se retourner. L'autre parle alors à son partenaire en l'observant. Les conditions originales ne sont donc pas recréées. De nombreux témoignages d'enseignants recueillis aux cours d'ateliers tout au long des dix dernières années, indiquent que même lorsque les étudiants sont mis dos à dos, ils ont tendance à se retourner pour établir le contact visuel avec leur partenaire. C'est ce

retourner pour établir le contact visuel avec leur partenaire. C'est ce qui se passe au cours de l'enregistrement vidéo de la première prise de l'ASÉI-PM 6. L'appelant résiste mal à l'envie de regarder sa partenaire et on peut le voir se pencher pour tenter de contourner l'obstacle constitué par l'écran séparateur.

On peut aussi constater que certaines conversations sont censées se dérouler dans des dispositions spatiales spécifiques, les partenaires sont soit tous les deux debout (Par exemple 6.1, 13.2 : dans un magasin) soit tous les deux assis (dans 18 ASÉI-SC. Par exemple : 1.1, 3.3), parfois, un partenaire est assis alors que l'autre est debout (10.2), parfois on donne le choix aux simulants (dans 20 ASÉI-SC. Par exemple : 1.7, 12.5,). C'est le cas de presque toutes les ASÉI-SC dans lesquelles on demande aux étudiants de définir eux-mêmes une grande partie du cas. On remarque enfin que dans certaines ASÉI-SC, la disposition spatiale utilisée ne correspond pas à celle qui est censée être mise en jeu dans la conversation originale. Par exemple, dans l'ASÉI-SC 14.3, les participants (tous les étudiants de la classe) sont censés se téléphoner alors qu'on leur demande de circuler librement dans la classe et de converser avec de multiples partenaires. Dans l'ASÉI-SC 12.1, un étudiant est censé avoir été victime d'un vol de bicyclette pendant qu'il était dans une boutique. Il est censé téléphoner immédiatement à la police. Dans les consignes, on parle d'étudiants assis et séparés par un écran. En fait, il serait plus plausible de penser que dans la situation originale, c'est d'une cabine téléphonique que l'appel se ferait, ou de la boutique elle-même, mais probablement debout. La question de correspondance s'applique donc bien ici aussi.

Dans les ASÉI-PM, on remarque les mêmes phénomènes, sur lesquels nous passons.

Parler de la disposition spatiale des simulants implique qu'on parle de leurs déplacements, et aussi de la gestuelle. Il est peu question de cela dans nos données, mais on peut inférer certaines indications par la présence d'accessoires à utiliser dans les conversations simulées.

– LIEU COMME ENSEMBLE D'OBJETS :

Nous avons recensé les accessoires recommandés pour l'exécution des ASÉI. Nous en présentons une liste à l'annexe 11.

On remarquera que le recours à des objets contribue à la récréation de quelques aspects du cadre de la conversation originale. Ces objets ne font pas simplement office de décor, ils font partie intégrante de la situation kinésique. En effet, l'utilisation du téléphone implique une gestuelle, une posture, le stylo et le papier sont des outils directement reliés à la prise de note par un des interlocuteurs alors que l'autre s'exprime. Les billets de banques, les sacs d'emballage, qu'on tend au partenaire en disant «tenez», le bottin qu'on consulte, sont autant d'outils qui accompagnent des actions ponctuées elles-mêmes par le discours. Les positions et le mouvement qu'on peut inférer de la lecture de la description des cas font partie intégrante de la situation. On peut imaginer que la position debout et l'utilisation d'un véritable pantalon dans le cas 13.2 (Le pantalon rétréci) aidera certainement les interlocuteurs qui auront à discuter de ce vêtement, l'apparence de celui-ci étant directement en cause. La manipulation du pantalon par les deux partenaires, on peut le penser, jouera un rôle dans l'emploi des déictiques, qu'ils soient indiciels (tels que les pronoms je et vous, les adverbes de lieu et de temps ainsi que les adjectifs démonstratifs), ou anaphoriques (c'est-à-dire tous les substituts qui renvoient à des mots ou groupes de mots déjà exprimés, tels que les pronoms personnels, en particulier ceux de la troisième personne, les pronoms démonstratifs ou possessifs), de la caractérisation, de formes du type «regardez» accompagnée du geste montrant les jambes de pantalon plus courtes que celles du pantalon porté. Une posture assise et l'absence d'accessoires modifierait probablement les discours produits, ceux-ci étant particulièrement «contextualisés», à moins que les simulants soient de très bons comédiens, capables de visualiser les accessoires en leur absence, ce qui est le cas des joueurs des ligues d'improvisation. Notre expérience personnelle nous dit qu'en situation de classe, si les étudiants sont rompus à la technique de simulation, ils se passeront d'accessoires tout en développant la faculté de les imaginer, mimant les actions avec un sourire complice vers leurs compagnons de classe. Pour d'autres, surtout dans les classes où on utilise peu la technique, la présence d'accessoires est probablement plus nécessaire, en particulier lors des premières tentatives. La question de degré de correspondance est donc, on le voit, très liée à la présence ou l'absence d'accessoires.

– **LIEU COMME CADRE D'ÉVÉNEMENT :**

L'endroit où se déroule l'activité est aussi important. En ce qui concerne les ASÉI-SC, en général, il s'agit de la salle de classe,

du moins dans nos données, mais nous savons qu'il peut s'agir aussi du milieu naturel (14.4). Dans notre propre institution, certains professeurs utilisent le laboratoire de langue, quand celui-ci est disponible, parce qu'on y trouve sur place de nombreux accessoires. D'autres, dans le cadre des cours de spécialité, travaillent le plus souvent possible en «décor naturel», par exemple, dans le laboratoire de Techniques infirmières. D'autres enfin sortent de l'institution pour aller dans la rue s'entraîner *in situ* et *in vivo* (demander son chemin).

Mais quels lieux les étudiants sont-ils censés fréquenter dans les conversations originales? Comme on peut le voir dans la liste dressée en annexe 11 (et au point 5 de l'annexe 7, pour les ASÉI-PM), il est question de lieux très variés.

Les salles de classe où se déroulent les ASÉI-SC, ou les salles où l'on enregistre les ASÉI-PM possèdent les caractéristiques principales de certains de ces lieux fictifs : un espace délimité par quatre murs, des meubles, une porte, des fenêtres. C'est d'ailleurs le cas de la plupart des ASÉI de notre corpus. Mais parfois, certains lieux fictifs sont quelque peu différents, comme dans les ASÉI-SC 5 et 9 : magasin, ascenseur, piscine, solarium, sauna, corridor, rue, etc. Les étudiants peuvent d'ailleurs au cours des ASÉI-SC où ils doivent déterminer eux-mêmes certaines composantes de la situation, choisir les lieux les plus exotiques : île déserte, espace interplanétaire.

Il faut noter aussi que dans de nombreux cas, il s'agit de deux lieux différents alors qu'en réalité on est dans un même lieu. Nous avons vu plus haut que la disposition spatiale est alors le plus souvent recréée grâce à l'utilisation d'un écran séparateur ou en faisant mettre les partenaires dos à dos.

On aura donc des cas où les lieux réels sont assez conformes aux lieux fictifs, du moins dans leurs caractéristiques principales, et ceux où ils sont peu conformes aux lieux fictifs ou qui ont des caractéristiques totalement opposées (par exemple, la piscine en comparaison avec une salle de classe).

Nous avons constaté clairement en observant nos données, que dans un grand nombre de cas, on s'efforce de reconstituer les caractéristiques du cadre spatio-temporel. Le recours fréquent à des accessoires (dans 20 ASÉI-SC sur 44, sans compter les 13 cas où les

étudiants doivent définir eux-mêmes la situation et où l'utilisation d'accessoires est aussi possible; dans 13 ASÉI-PM sur 13), le recours à une disposition spatiale et des postures proches de celles qu'on trouverait dans la situation originale ne peuvent s'expliquer que par une intention de donner aux conversations simulées un certain «réalisme». Cette quête de réalisme peut paraître une vaine tentative de «singer» le réel. Certains dont nous avons parlé au tout début de ce travail s'inscrivent en faux contre cette pratique. Nous n'aborderons pas ici cette question. Nous constatons simplement une tendance dans nos données à un certain désir de réalisme. Tendance qu'on retrouve d'ailleurs dans de nombreux écrits.

Étant donné d'une part ces constatations et d'autre part l'importance qu'on accorde dans les écrits au cadre spatio-temporel d'une situation et de l'effet que ses composantes peuvent avoir sur les discours produits, nous devons examiner de plus près le concept de correspondance appliqué au cadre spatio-temporel.

Pour avoir quelque utilité, le rapport de correspondance sur le plan spatio-temporel devrait pouvoir se mesurer. La chose n'est cependant pas aisée car un grand nombre d'éléments pourraient entrer en jeu. Nous savons que dans des domaines autres que le nôtre, des échelles de mesure de «fidélité» ont été crées. Cette «fidélité» étant l'étendue à laquelle les éléments inclus dans le modèle reproduisent les aspects essentiels du système réel à simuler. Au terme de fidélité, nous avons préféré celui de correspondance. Nous avons mentionné l'échelle de Sauvé, à deux niveaux, un niveau de «haute fidélité» et un niveau de «basse fidélité». Le bas niveau correspond à la présence de peu d'éléments communs aux deux systèmes, et le haut niveau, à de nombreux éléments communs. Cette échelle, de prime abord facile à appliquer nous paraît cependant limitée car elle ne tient compte que des deux extrêmes «haut» et «bas» et omet un niveau d'un type particulier que nous ne pouvons nous permettre de négliger, qu'on trouve cependant dans l'échelle de Guetzkow (1972 b). Celle-ci contient cinq niveaux de correspondance, *Much, Some, Little, None, Incongruent.*. Les deux premiers niveaux, *Much, Some*, indiquent une correspondance de 95 à 90% des éléments des deux systèmes, on peut dire qu'il y a alors **homomorphisme**. Rappelons que par définition dans une simulation, il ne peut y avoir **isomorphisme**, correspondance exacte, puisque dans ce cas le modèle de simulation serait aussi complexe que la réalité à simuler. Au niveau «Little» certains éléments sont en relation de correspondance mais à

un degré moindre. Au niveau «None», il n'y a aucun élément de correspondance. Au niveau «Incongruent», certains éléments entrent en opposition. Dans ce cas, il ne s'agit non seulement d'une absence de correspondance, mais de la présence de conditions diamétralement opposées.

Pour prendre un exemple dans notre propre domaine, si dans une ASÉI-SC les étudiants se font face alors qu'ils sont censés se téléphoner donc ne pas se voir (ASÉI-SC 14.3), il n'y a pas seulement non correspondance, il y a «**incongruence**», car des éléments essentiels de la situation sont **en directe opposition**. Il y aurait aussi opposition si des simulants se trouvaient assis plutôt que debout, s'ils ne disposaient d'aucun accessoire dans une situation où de nombreux accessoires seraient essentiels, s'il y avait des témoins alors que la conversation serait censée se passer sans témoin. L'échelle de Guetzkow, plus complexe, paraît mieux correspondre à nos besoins. Celle de Sauvé avait été bâtie à partir du concept de simplification, focalisé sur la réduction du nombre d'éléments composant la réalité à simuler. Il n'y avait donc pas de place pour l'ajout d'éléments étrangers à cette réalité. L'échelle de Guetzkow, au contraire permet de rendre compte de cas où il a «non-congruence», ce qui est pour nous un élément important. Tout en étant plus complexe, l'échelle de Guetskow ne contient cependant pas de niveau moyen. Le deuxième niveau est très éloigné du troisième. On passe d'un degré de correspondance élevé à un degré peu élevé, comme dans l'échelle de Sauvé. Il nous semble pourtant qu'une échelle complète devrait contenir un tel niveau.

Ces outils ne sont pas aisés à employer. Guetzkow lui-même met en garde contre toute tentation de les considérer comme validées. Les critères d'évaluation sont imprécis. En effet, les réalités et leur simulacre sont des ensembles d'une grande complexité. Un nombre très grand d'éléments entre en jeu et on doit le plus souvent recourir à l'intuition pour évaluer les niveaux de correspondance. Il faut donc être très circonspect sur la valeur de tels outils et comprendre qu'ils ne peuvent donner que certaines indications.

Tout en faisant preuve de circonspection, nous réinterprétons ci-dessous ces échelles en fonction de notre domaine, au moins sur le plan du cadre spatio-temporel.

En ce qui concerne la simulation d'échanges interpersonnels, les éléments les plus essentiels à l'accomplissement d'une conversation sont les suivants : des interlocuteurs dans un lieu quelconque à un moment donné, dont l'un au moins a l'intention d'entrer en communication avec l'autre.

On sait que les intentions sont toujours factices, et, ce, par définition puisqu'elles sont dictées par des raisons pédagogiques. L'étudiant qui téléphone pour demander de l'aide à cause d'un chien malade n'a aucunement l'intention réelle de faire ce qu'il fait. Il n'y aura donc jamais correspondance sur ce plan. Par contre, les autres éléments présents peuvent entrer en relation de correspondance.

Nous pouvons dire d'emblée que le niveau «None», absence totale de correspondance ne peut vraiment exister dans ASÉI puisque les éléments les plus essentiels sont toujours présents. Par contre, nous pouvons dire que le niveau «incongruent», que nous nommerons «en opposition», a sa place dans une échelle de correspondance.

Nous proposons donc une échelle à quatre niveaux, haut, moyen, bas, en opposition. Au niveau «haut» (K+), la plupart des éléments du simulandum (la réalité à simuler) et du simulans (ce par quoi on simule cette réalité) se correspondent. Il y a homomorphisme. Au niveau «moyen» (K±), un nombre moyen des éléments des deux phénomènes se correspondent. Au niveau «bas» (K-), un petit nombre des éléments des deux phénomènes se correspondent. Au niveau «En opposition» (K*), des éléments essentiels des deux phénomènes sont en opposition, il y a «non congruence». Nous utiliserons le terme de «conforme», plus concis et plus aisé à utiliser que le terme de «correspondant» pour dire que les éléments d'une ASÉI donnée correspondent à ceux de la situation de communication à simuler. Ainsi, par exemple, nous dirons que dans les correspondances de haut niveau, les éléments du simulans sont «très conformes» à ceux du simulandum.

NIVEAU		
Haut	K +:	éléments du simulans très conformes à ceux du simulandum
Moyen	K ±:	éléments du simulans moyennement conformes à ceux du simulandum
Bas	K - :	éléments du simulans peu conformes à ceux du simulandum
En opposition	K* :	éléments du simulans en opposition à ceux du simulandum

Pour utiliser cette échelle il faut, pour chacun des cas à étudier, se demander d'abord quels sont les éléments essentiels de la situation de communication. Nous avons déjà parlé de ceux qui représentent le strict minimum pour qu'il y ait communication humaine, des interlocuteurs dans un lieu quelconque à un moment donné, dont l'un au moins a l'intention d'entrer en communication avec l'autre. Mais à part ces éléments, il faut isoler ceux qui sont les plus importants. Nous entendons par là ceux qui pourraient avoir une certaine influence sur le langage, car nous l'avons vu plus haut, le langage peut être influencé par les composantes de la situation de communication dans laquelle il est produit. Il faut donc identifier les éléments qui auront la plus grande influence et ne pas tenir compte des autres. Cette opération est complexe et relève beaucoup de la subjectivité.

Il faut comprendre enfin qu'il est difficile sinon impossible d'appliquer une telle échelle *a priori*. Ce n'est que sur le terrain qu'on peut en effet comparer le simulandum et le simulans. Ainsi, sur le plan spatio-temporel, si pour les ASÉI-PM de nos données on dispose d'une description assez détaillée des conditions réelles d'exécution, il n'en est pas de même pour les ASÉI-SC. Les informations données dans la description du cas faite aux étudiants ne contiennent que quelques indications sur le degré de correspondance. Par exemple, on sait que la consigne de se mettre dos à dos leur est donnée lorsqu'ils simulent en simultanéité des conversations téléphoniques à deux et que pour les simulations à deux devant toute la classe, on dispose de téléphones et d'écrans séparateurs. On sait aussi que des consignes sont souvent données sur la position des simulants (assis, debout), ou sur l'utilisation d'accessoires. Mais il est évident que seule l'observation et l'analyse de l'exécution d'une simulation peut permettre une application de l'échelle de correspondance et en mesurer les effets sur les discours produits. On constaterait peut-être que certains simulants structurent eux-mêmes spontanément l'espace utilisable de façon à reconstituer certains éléments qui leur paraissent essentiels si les conditions matérielles sont en faible degré de correspondance. Nous avons ainsi souvent vu dans notre pratique certains étudiants frapper à des portes imaginaires, les ouvrir, les refermer, prétendre qu'ils avaient en main des accessoires, sans qu'on le leur ait demandé, reconstruisant

ainsi la réalité. L'artifice a donc sa place et peut compenser pour les manques. Seule l'observation de classe devrait permettre de s'en assurer. Il faut donc comprendre cette partie de notre travail comme une contribution préliminaire à une étude subséquente.

Ceci dit, nous devons faire les remarques qui suivent :

Si, dans un cours donné, le but visé par l'enseignant était un certain réalisme, comme c'est souvent le cas dans les domaines spécialisés tels que la formation en français des étudiants en Techniques infirmières, et que pour cela il veuille s'assurer d'une certaine correspondance entre le simulandum et le simulans de façon systématique, il paraîtrait raisonnable de s'attacher à tenir compte du type de discours qu'on s'attend à retrouver dans les conversations produites.

– si le discours attendu est un discours surtout contextualisé, il faudrait s'assurer d'une correspondance élevée dans la plupart des composantes du cadre spatio-temporel.

– si le discours attendu est un discours surtout décontextualisé, le degré de correspondance sur le plan spatio-temporel aurait moins d'importance.

Il est vrai, nous l'avons dit, que souvent ces deux types de discours s'entrecroisent dans la même conversation, ce qui rend la tâche peu aisée. Il s'agirait de savoir alors si les composantes du cadre spatio-temporel ayant un lien avec les parties contextualisées du discours attendu au cours de la conversation sont en rapport de correspondance élevé avec celles qui prévalent dans la conversation originale ou sont plutôt en opposition. Une telle approche reste à être définie dans des applications pratiques *in vivo*.

Nous nous contentons ici de montrer que le concept de correspondance est applicable à notre domaine et que l'échelle élaborée ci-dessus est un outil possible qu'il reste à tester dans des études ultérieures. Un tel outil, testé et affiné pourrait être utile aux élaborateurs de cours et aux enseignants qui oeuvrent dans les domaines où on a recours aux ASÉI et où le réalisme des situations est considéré comme nécessaire.

Nous avons donc montré clairement que le simulans et le simulandum entraient en rapport de correspondance sur le plan spatio-temporel.

Bien que nous ne disposions pas encore d'un outil précis pour établir les niveaux de correspondance, nous avançons cependant que les cas de simulation devraient pouvoir être classés en fonction du degré de correspondance. Nous proposons à titre d'hypothèse de travail les types suivants dont il restera à vérifier la validité dans la recherche empirique.

Nous distinguons donc quatre types de cas :
k^{st}+, k^{st}±, k^{st}-, k^{st} ≠

[k^{st}+] ceux dans lesquels le cadre spatio-temporel du simulans sont en **haut** niveau de correspondance avec celui du simulandum

[k^{st}±] ceux dans lesquels le cadre spatio-temporel du simulans est à un niveau **moyen** de correspondance avec celui du simulandum

[k^{st}-] ceux dans lesquels le cadre spatio-temporel du simulans est à un **faible** niveau de correspondance avec celui du simulandum

[k^{st} ≠] ceux dans lesquels le cadre spatio-temporel du simulans est **en opposition** avec celui du simulandum

Le type **[k^{st}+]** peut être qualifié d'**homomorphe** sur le plan spatio-temporel.

Les types **[k^{st}±]** et **[k^{st}-]**, peuvent être qualifiés d'**hétéromorphes.**

Le type **[k^{st} ≠]** peut être qualifié de **non congruent.**

Il faut noter que le cadre spatio-temporel est constitué de plusieurs éléments. Pour être plus précis, il faudrait tenir compte de différences possibles de niveaux de correspondance pour chacun de ces éléments. La figure suivante donne un exemple de grille d'analyse prenant en compte les aspects essentiels à aborder.

GRILLE D'ANALYSE DU NIVEAU DE CORRESPONDANCE DU CADRE SPATIO-TEMPOREL						
CAS METTANT EN OEUVRE DES DISCOURS	CADRE SPATIO-TEMPOREL					
	Temps		Lieu			
	moment	durée	ensemble d'individus : nombre, témoins, disposition spatiale	ensemble d'objets: accessoires	cadre d'action : endroit où se déroule la conversation	
plutôt contextualisés	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	
plutôt décontextualisés	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	K∅ K- K± K+	
LEGENDE :	NIVEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE SIMULANS ET SIMULANDUM : K+ : haut; K± moyen; K- : bas; K∅ : en opposition					

Figure 16 : **Exemple de grille d'analyse du niveau de correspondance du cadre spatio-temporel**

- **Règles, consignes d'exécutions :**

Nous devons revenir maintenant sur un certain nombre d'éléments que nous avons déjà abordés plus haut au cours de ce chapitre et qui ont tous en commun le fait de relever du degré de réglementation de l'activité, du degré de contrôle relatif exercé par l'enseignant et les participants dans l'exécution même de l'activité.

L'examen de nos données montre que les ASÉI-SC se font le plus souvent sur une base obligatoire (le professeur désigne les étudiants qui doivent exécuter une simulation) mais parfois sur une base volontaire (1.1, 14.1, des activités de type «sensibilisation» et 3.3, 3.4, des activités de type «appropriation»). On peut penser que l'attitude des étudiants pourrait être influencée par le caractère obligatoire ou volontaire de l'activité et que leur production verbale pourrait en porter la trace. S'engager dans un tel exercice sans la moindre envie ou, au contraire, avec enthousiasme, ne devrait pas produire les mêmes résultats, surtout lorsque les participants doivent simuler des cas de type [c-f-Ψ'] où sont imposés des rôles non familiers, à haute charge psychologique et affective.

Il devrait aussi y avoir une différence entre les activités considérées comme une «pratique», un entrainement, et celles sanctionnées par une note, au cours desquelles certains étudiants pourraient être plus stressés.

Sur le plan des consignes, nous avons vu que si elles se limitent à une ou deux dans chacun des cas, elle sont de nature diverse. Elles portent aussi bien sur le processus que sur le contenu.

– SUR LE CONTENU :

On demande aux simulants d'utiliser telle ou telle structure, de réutiliser le vocabulaire et les expressions appris, de suivre un scénario, de respecter un équilibre dans les tours de parole. Ces consignes, nous les avons déjà évoquées lorsque nous avons abordé l'étude des types de canevas en fonction de leur forme et de leur contenu et nous savons qu'elles sont reliées au critère de **contrainte**. Nous avons ainsi identifié des «canevas contraignants détaillés, avec consignes ou avec scénario». Une «norme» à respecter est présentée aux simulants. La représentation qu'ils se font de la situation à simuler est conditionnée par cette norme explicite mais parfois implicite, comme c'est souvent le cas dans les ASÉI-PM où les locuteurs natifs s'auto-corrigent au cours de la simulation.

– SUR LE PROCESSUS :

Les autres types de consignes portent sur le processus et leur présence a pour but de faire respecter les règles du jeu en rapport avec le but de l'activité. Par exemple, les consignes «ne pas mémoriser», «ne pas écrire», «recommencer en modifiant le contenu», indiquent clairement qu'on veut éviter la dramatisation mémorisée ou la lecture dramatique. D'autres portent sur le type de préparation (conjointe, semi-conjointe, séparée) ou d'exécution souhaité (recommencer en changeant de rôle, utiliser des accessoires ou des documents, se déplacer d'une certaine façon, inventer tel ou tel aspect du cas, annoncer que la simulation en question est une préparation pour la prochaine classe où on sera noté).

Nous savons aussi que le professeur intervient parfois au cours de l'exécution pour donner des consignes afin de modifier le cours de l'action. Nous basant sur les écrits et sur notre longue

pratique des ASÉI, nous savons que dans la pratique certains professeurs interviennent à l'aide de cartons sur lesquels sont inscrites des consignes telles que «accepter», «refuser», «insister», comme nous l'avons rapporté et illustré dans des travaux antérieurs (Pérez 1976, 1979). Ce qui donne parfois des résultats différents de ceux auxquels on vise. Les simulants, lisant l'inscription, ont en effet souvent tendance à utiliser le verbe lui-même dans sa valeur performative au cours de leur intervention et à dire «Je refuse», «J'accepte», «J'insiste», alors qu'on attendait d'eux qu'ils développent plutôt une stratégie de refus, d'acceptation ou d'insistance moins directe. En classe, parfois, ce sont les spectateurs qui interviennent, par des rires, des applaudissements, des encouragements. Le professeur et les spectateurs ou le partenaire, sollicités du regard interrogateur du simulant «soufflent» souvent le terme ou l'expression manquante à voix basse ou à voix haute. Des observations de classe systématiques devraient nous en apprendre plus sur le sujet.

Ces aspects touchant au caractère plus ou moins réglementé de l'activité, sur le plan du processus ou du contenu, complètent ce que nous avons dit au sujet des différents types de canevas et de différents types de rôles dramatiques. Le critère de contrainte que nous appliquions alors exclusivement au canevas et aux rôles, s'étend maintenant à d'autres composantes d'une ASÉI-SC.

Un **cas** pourra être **plus ou moins contraignant** non seulement en fonction

- du point de départ de la simulation,
  - texte
  - canevas plus ou moins contraignant :
    canevas ou sans scénario, avec ou sans consignes
  - thème
- rôles dramatiques imposés ou créés librement

mais aussi

- de la présence ou l'absence de consignes strictes portant sur le processus dénotant le caractère plus ou moins réglementé de l'activité.

• RÔLES PÉDAGOGIQUES :

Nous avons dit plus haut que des procédés d'exécution on peut inférer aisément les rôles qu'on s'attend à ce que les étudiants

et l'enseignant jouent dans les diverses phases des activités pédagogiques que sont les ASÉI-SC. Dans un ouvrage antérieur (Pérez 1988), après une étude de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues, nous avons identifié un certain nombre de ces rôles. Traditionnellement, les enseignants étaient le plus souvent des experts, des modèles langagiers et socioculturels, ainsi que des évaluateurs. Le modèle traditionnel est tellement prégnant que ces rôles sont encore souvent attribués aux enseignants par les apprenants eux-mêmes. Les apprenants quant à eux, étaient surtout des observateurs-consommateurs, des utilisateurs de la langue prenant peu d'initiatives. On les considérait souvent comme des réceptacles dans lesquels on déversait des connaissances, ce qui relevait de ce que d'aucuns appelaient la conception «cumulative» de l'éducation (par exemple Jakobovits 1970). Pourtant au cours des quinze dernières années, les rôles pédagogiques des enseignants et des apprenants ont évolué et se sont diversifiés. L'apprenant est non seulement un observateur et un utilisateur de la langue, mais aussi un traiteur de données, un solutionneur de problèmes, et un preneur d'initiative. L'enseignant n'est plus seulement expert, modèle et évaluateur mais tour à tour organisateur du travail, guide, metteur en scène, observateur, facilitateur d'apprentissage.

En fonction de nos observations, nous avons consigné dans le tableau XLV intitulé *Rôles pédagogiques des apprenants et des enseignants dans une ASÉI-SC* les rôles que nous pouvons attribuer aux intervenants dans la situation pédagogique d'une ASÉI-SC.

Il faut noter que ces rôles devraient varier en présence et en degré selon le type d'activité proposé aux apprenants.

Dans les activités imitatives où la réalité à simuler est médiatisée, et surtout celles du type dramatisation, chez les apprenants, les rôles d'observateur et de traiteur de données devraient être plus présents que les autres. De même, pour les enseignants, le rôle de guide-facilitateur d'apprentissage devrait y être plus présent, du moins dans la phase globale de préparation.

Ce que nous avançons ici en nous basant sur nos études antérieures des écrits, sur le sens commun, ainsi que sur nos analyses des données devra être vérifié par la recherche empirique.

TABLEAU XLI:
RÔLES PÉDAGOGIQUES DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS DANS UNE ASÉI-SC.

ENSEIGNANT	APPRENANT
PRÉPARATION :	
• Metteur en scène : -met l'apprenant en situation -lie le vécu de l'apprenant à la situation d'apprentissage, -motive : crée l'envie d'apprendre, -fait saisir les objectifs pédagogiques • Guide-facilitateur d'apprentissage : -facilite la saisie des données en organisant l'exposition aux contenus nécessaires à l'exécution de la simulation •Expert en contenu / Modèle -explique ce qui n'est pas compris -illustre •Organisateur du travail (guide-facilitateur du fonctionnement du groupe-classe) -donne les consignes à suivre	• Observateur • Traiteur de données • Solutionneur de problèmes • Utilisateur de la langue • Preneur d'initiatives et créateur (dans les simulations où ils doivent créer le cas en tout ou en partie on fait appel à leur imagination et à leur créativité)
EXÉCUTION :	
	APPRENANT-SIMULANT
• Observateur • Évaluateur	• Utilisateur de la langue • Solutionneur de problèmes • Preneur d'initiatives et créateur
	APPRENANT-SPECTATEUR
	• Observateur • Évaluateur
RETOUR	
• Guide-Facilitateur d'apprentissage • Expert • Évaluateur	• Utilisateur de la langue • Évaluateur • Traiteur de données

3 Conclusion

Au cours de ce cinquième chapitre, en nous basant sur nos données empiriques, nous avons procédé à l'étude approfondie des composantes des ASÉI-SC dans une perspective typologique. Tout au long du chapitre, chaque fois que nous l'avons pu, nous avons circonscrit les concepts clés et identifié des critères typologiques des ASÉI-SC ou de leurs composantes lorsque celles-ci se prêtaient à une telle opération.

Nous avons abordé en détail la forme et le contenu des cas à simuler,

– esquissé la structure d'un cas de simulation,

– étudié en détail ses diverses composantes,

– identifié les critères de présence ou d'absence de thème, canevas, scénario et consignes,

– identifié et précisé, pour ce qui est des canevas et des scénarios, les critères de «contrainte» (présence ou absence de directives explicites sur la façon d'aborder les tâches à accomplir dans la conversation simulée), de «détail» (quantité de données disponibles), d'investissement personnel du simulant (création libre ou choix imposé),

– identifié les éléments potentiels d'accroissement de la tension dramatique, et des types de cas en fonction de la présence ou de l'absence de ces éléments, ainsi que de leur nature (Cas contenant peu de germe de tension ou beaucoup de germes de tension; cas non problématiques non conflictuels, problématiques non conflictuels, problématiques conflictuels, qui devraient faire produire chez les simulants des discours plus ou moins marqués par la tension, plus ou moins axés sur l'argumentation),

– identifié un germe de tension pouvant avoir une influence sur le type d'interaction produit, l'écart d'information, et esquissé une typologie du phénomène (nombre, type de répartition, focalisation, types d'échanges produits),

– clarifié les concepts de rôles sociaux et psychologiques, d'identité, de relations interpersonnelles, d'histoire, et identifié les critères de degré de familiarité des rôles, de charge affective, de liberté de choix et de réponse aux besoins et aux intérêts,

– identifié l'existence de cas hybrides dans lesquels les participants ont des profils asymétriques sur le plan des rôles dramatiques.

Nous avons aussi identifié les principales caractéristiques des procédés d'exécution et du cadre spatio-temporel des ASÉI,

– identifié le déroulement type des ASÉI,

– identifié différents types de mode de regroupement des simulants,

– identifié les différents types de préparation et d'objectivation, clarifié les concepts de production planifiée et production non planifiée, et souligné le lien entre le temps de préparation, la quantité de données disponibles et la spontanéité attendue chez les simulants,

– identifié un type particulier d'ASÉI, l'improvisation, et circonscrit ses caractéristiques,

– identifié les aspects principaux du cadre spatio-temporel des ASÉI et défini les critères de correspondance entre celui du simulandum et celui du simulans,

– circonscrit davantage le concept de degré de contrôle de l'enseignant sur les apprenants dans les ASÉI-SC, en identifiant les divers éléments marquant le degré de réglementation d'une activité.

Nous avons enfin circonscrit la notion de rôle pédagogique et identifié les divers rôles que peuvent jouer les enseignants et les apprenants dans une ASÉI-SC.

Nous allons maintenant tirer des conclusions d'ordre typologique.

CHAPITRE VI

PRÉSENTATION D'UNE TYPOLOGIE

Au cours du chapitre précédent, nous avons étudié en détail les principaux aspects de la simulation et avons identifié de nombreux critères typologiques.

Nous allons maintenant faire la synthèse de ce que nous avons découvert.

Deux remarques préliminaires s'imposent:

• Si nous voulons que notre typologie soit à la fois simple et fructueuse, c'est-à-dire qu'elle contienne le moins de types possible mais suffisamment pour permettre de rendre compte d'un grand nombre de cas, nous ne pourrons retenir l'ensemble des aspects que nous avons identifiés. Nous savons, par nos analyses, que la réalité est très complexe, que le nombre d'éléments qui peuvent varier est très grand, que les variations peuvent se faire aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif, ces variations s'inscrivant la plupart du temps sur des continuums.

Nous devons faire des choix, ne retenir que les dimensions qui nous paraissent essentielles et ainsi que les cas extrêmes des continuums identifiés.

• Nous aurions voulu présenter la typologie dans un seul et même tableau. La complexité du sujet nous empêche de le faire. Il nous faudra recourir à plusieurs tableaux et figures, en particulier, les tableaux XLII et XLIII, XLIV et les figures 17 et 18. Nous nous référerons aussi à d'autres tableaux et figures présentés à d'autres moments de ce travail.

Le tableau XLII est une version révisée des tableaux I et II présentés plus haut. Il présente une typologie succincte des activités relevant du faire semblant.

Le tableau XLIII présente une typologie succincte des activités de simulations d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne». Il incorpore deux des dimensions

identifiées par nous : le point de départ des simulations, la dimension imitation/création et, en filigrane, les dimensions «contrainte», «détail» et «spontanéité attendue». Il est destiné à présenter de façon simple les aspects les plus évidents des ASÉI de ce type.

La figure 17, plus complète, contient la plupart des caractéristiques essentielles des ASÉI. Il y manque cependant certains éléments qu'on n'a pu représenter pour des raisons pratiques (manque d'espace), ou parce que le mode de présentation ne permet pas l'inclusion explicite de certaines dimensions. Par exemple, c'est à part, dans le tableau XLIV, que nous devons traiter l'écart d'information, celui-ci n'apparaissant clairement dans aucun des autres tableaux et figures.

La figure 18, plus englobante, présente sous formes d'arbres une typologie des activités du faire semblant et contient des données sur les canevas de simulations d'échanges interpersonnels qui n'apparaissent pas dans les autres tableaux et figures.

Tableau XLII :

Esquisse d'une typologie des activités du «faire semblant»[1]

<table>
<tr><th colspan="3">ACTIVITÉS RELEVANT DU «FAIRE SEMBLANT»</th></tr>
<tr><th colspan="2">ACTIVITÉS DE SIMULATION D'ÉCHANGES INTERPERSONNELS</th><th rowspan="2">SIMULATIONS GLOBALES</th></tr>
<tr><th>SIMULATION DE COURTES SCÈNES DE LA VIE QUOTIDIENNE

En général : courte durée et petit nombre de participants</th><th>SIMULATION DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES PAR DISCUSSION DE LONGUE DURÉE

En général : plus longue durée et grand nombre de participants</th></tr>
<tr><td>• dramatisation
•lecture dramatique
•dramatisation mémorisée
•dramatisation non mémorisée avec variations</td><td rowspan="3">• simulation sociale complexe (de type «étude de cas de l'intérieur»)</td><td rowspan="3">(construction d'un univers fictif pouvant inclure des ASÉI)</td></tr>
<tr><td>• simulation sur canevas
•sur canevas et scénario
•sur canevas et consigne d'emploi d'éléments de contenu
•sur canevas</td></tr>
<tr><td>• improvisation
• sur thème</td></tr>
</table>

[1] Version révisée des tableaux I et II.

TABLEAU XLIII

ACTIVITÉS DE SIMULATION D'ÉCHANGES INTERPERSONNELS
DE TYPE "COURTES SCÈNES DE LA VIE QUOTIDIENNE"

SIMULATION						
À PARTIR D'UN TEXTE ORAL OU ÉCRIT			À PARTIR D'UNE DESCRIPTION			
DRAMATISATION			SIMULATION SUR CANEVAS			IMPROVISATION
conversation reproduite		*conversation reconstruite*	*conversation construite*			
lecture dramatique	dramatisation mémorisée	dramatisation sans mémorisation avec variations	canevas et scénario	canevas contraignant : canevas et consigne d'utilisation de structures ou de tours de parole	canevas peu contraignant	sur thème
SIMULATIONS IMITATIVES		*SIMULATIONS CRÉATIVES*				

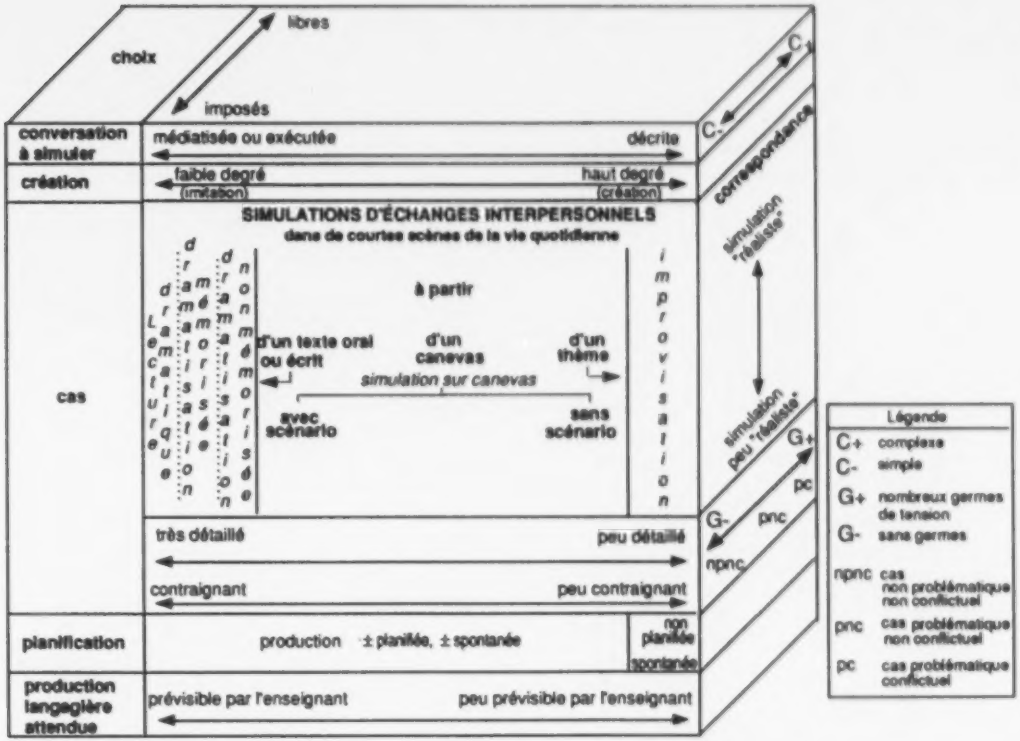


Figure 17 : **Principales simulations d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne»**

Figure 18 : **Une typologie des activités pédagogiques relevant du «faire semblant»**

1 Une typologie des ASÉI

1.1 *Place des ASÉI de type «courtes scènes de la vie quotidienne» dans les activités relevant du faire semblant*

Comme on peut le voir sur le tableau XLII et la figure 18, les **activités relevant du faire semblant** auxquelles on a recours en classe de langue sont divisées en deux catégories bien distinctes.

Celles qui mettent en oeuvre la **simulation de conversations** et celles qui impliquent la **construction d'un univers fictif**.

Les dernières, appelées **simulations globales**, sont des activités de **longue durée** (le plus souvent de très longue durée : plusieurs heures étalées sur tout un semestre). À partir de données précises, les apprenants y construisent un univers fictif qu'ils font évoluer. Par exemple, un immeuble, un cirque, un quartier, un village, une île, une planète inconnue. Elles sont complexes, multiformes et hétérogènes de nature. On peut y retrouver parfois, mais pas nécessairement, la mise en scène d'échanges interpersonnels fictifs. Elles incluent toujours la résolution de problèmes et l'accomplissement de tâches nombreuses et diverses, mêmes manuelles. Dans ce type d'activités du faire semblant, c'est l'objet à construire qui relève de la fiction, de l'imaginaire. La construction de cet objet, elle, est bien réelle, tout comme les échanges interpersonnels qu'elle met en oeuvre. La simulation porte non sur l'agir mais sur l'objet construit au moyen d'une action et d'une interaction qui n'a rien de fictif. Contrairement à d'autres nous considérons ces activités qualitativement et quantitativement distinctes des autres activités du faire semblant. Cette distinction est un apport majeur de clarification des concepts dans les débats ayant cours dans les écrits.

Les premières, n'impliquant que la simulation de conversations, se subdivisent en deux sous-types :

– celles qui consistent à faire simuler par un petit nombre de participants, de **courtes scènes de la vie quotidienne** se déroulant dans quelque domaine social que ce soit : domaines des relations familiales, socio-professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, domaine de la fréquentation des médias,

– et les simulations sociales complexes, où l'on simule des **résolutions de problèmes «vécues de l'intérieur», par discussions**

de longue durée, qui impliquent le plus souvent un plus grand nombre de participants et qui peuvent elles aussi se dérouler dans quelque domaine social que se soit.

Nous nous sommes intéressé de très près au premier sous-type, les **activités de simulations d'échanges interpersonnels dans de courtes scènes de la vie quotidienne** que, dans notre étude, nous avons appelées par économie les ASÉI-SC lorsqu'ils s'agissait d'activités de salle de classe et les ASÉI-PM lorsqu'il s'agissait d'activités de production de matériel pédagogique sonore.

Notons enfin que parmi toutes ces activités du faire semblant nous ne distinguons pas celles qui se déroulent dans un cadre socio-professionnel de celles qui se déroulent dans un cadre différent. Pour nous, au contraire d'autres auteurs, ce critère n'est pas pertinent sur le plan typologique. En effet toutes ces activités peuvent être utilisées dans quelque domaine que se soit. Selon nous, le fait que des activités du faire semblant se déroulent dans le domaine socio-professionnel n'en change pas la nature. Seuls les contenus visés sont différents. Ceci n'exclut pas cependant que certains types d'activités puissent être considérés comme plus appropriés que d'autres, question sur laquelle nous revenons plus bas.

1.2 *Spécificité des ASÉI-SC et des ASÉI-PM*

Les ASÉI-SC se distinguent des autres activités du faire semblant par le fait qu'elles impliquent la **simulation de conversations de courte durée** (quelques minutes) au cours desquelles les simulants jouent des rôles dramatiques qui leur sont plus ou moins familiers, afin de mieux connaître ou de s'approprier certains phénomènes langagiers. On y présente aux apprenants des cas de simulation aux consignes plus ou moins précises et au contenu plus ou moins détaillé où sont définis en tout ou en partie les **rôles dramatiques** à adopter : l'identité des interlocuteurs, leur histoire, leurs rôles sociaux et psychologiques, leurs relations interpersonnelles, et les tâches à accomplir en simulation (voir tableau XXV) ainsi que le cadre de l'action.

On y demande aux participants de se référer à une **conversation originale** plus ou moins complexe dont ils doivent se faire une représentation, pour tenir une **conversation simulée** qui lui

ressemble structurellement jusqu'à un certain point, dans des buts pédagogiques divers : sensibilisation, réemploi d'éléments de contenu avec ou sans variations, appropriation de contenu ou application, évaluation et application *in vivo* (pouvant être assimilé à de l'auto-évaluation). Des individus, enseignant et apprenants-simulants ou observateurs, sont placés en situation pédagogique, réunis dans un espace donné, à un moment donné, pendant un laps de temps donné, pour atteindre des buts : faire apprendre ou apprendre des comportements langagiers (une partie de l'objet d'étude : langue et la culture dans laquelle elle s'insère) au moyen de la simulation d'échanges interpersonnels (Voir figure 4 : *Structure générale d'une ASÉI-SC*).

La simulation d'une conversation est la **mise en opération d'un modèle de simulation** dans un cadre d'application, le **cadre pédagogique d'exécution**. Ce modèle de simulation étant une reconstitution à des degrés divers d'une représentation que les participants se font de la conversation originale.

La conversation produite en simulation est la résultante de la conjonction de la représentation que chacun des simulants se fait de la conversation originale à simuler et certaines des composantes de la situation de communication sous-jacente à la situation pédagogique.

Pour ce qui est des ASÉI-PM, les buts des activités diffèrent. Il s'agit de buts de production de documents pédagogiques sonores très réalistes. L'étude parallèle que nous avons menée en annexe a montré que comme nous le pressentions, ces activités ressemblent beaucoup aux ASÉI-SC. Le cadre pédagogique d'exécution y est remplacé par un cadre de production, le déroulement y est moins varié. Les caractéristiques essentielles demeurent cependant les mêmes (voir nos remarques plus bas, au point 1.3.4).

1.3 *Types de simulation d'échanges interpersonnels dans de courtes scènes de la vie quotidienne*

Dans cette partie de notre travail,

– nous identifions et explicitons chacune des dimensions essentielles de la simulation en en énumérant les principaux indicateurs,

– nous identifions les relations entre ces dimensions et indiquons les types qu'elles nous permettent d'établir.

1.3.1 DIMENSIONS ESSENTIELLES IDENTIFIÉES ET INDICATEURS

- **TYPE DE POINT DE DÉPART (CONVERSATION À SIMULER)**

  – texte oral ou écrit :
    - cas médiatisé : présentation d'un enregistrement ou d'un texte écrit de la conversation originale,
    - cas exécuté devant les simulants avant la simulation.

  – description :
    - cas décrit.

- **COMPLEXITÉ DE LA CONVERSATION À SIMULER**

  à titre d'hypothèse de travail :
  – échanges de type ritualisé ou personnalisé,
  – discours réputés simples (à fonction surtout référentielle, objectif, concret, contextualisé) ou complexes (à fonction surtout autre que référentielle, subjectif, impliquant l'expression d'un point de vue, l'argumentation, décontextualisé),
  – canal direct ou indirect,
  – nombre d'interlocuteurs, présence et nombre de témoins,
  – rôles sociaux et positions plus ou moins marqués et déterminants,
  – relations interpersonnelles plus ou moins intimes, plus ou moins tendues,
  – conventions socio-interactionnelles plus ou moins nombreuses et déterminantes,
  – cadre psychologique chargé ou neutre,
  – conversation à structure simple ou complexe (durée, nombre de thèmes et sous-thèmes, présence ou absence de thèmes entrecroisés, nombre d'actes de langage, nombre de transactions, échanges et interventions, nombre de transactions, échanges et interventions complexes, nombre d'enchâssements)

- complexité et variété des stratégies conversationnelles (nombre d'actes de préparation, de justification, de commentaires, de relance ...),
- syntaxe simple ou complexe (phrases simples ou complexes, nombre de connecteurs logiques et marqueurs argumentatifs, modalisations...) (voir aussi tableau XXXVIII.

- **QUANTITÉ DE DONNÉES DISPONIBLES AVANT L'EXÉCUTION**

  présence
  - d'un texte,
  - d'un canevas plus ou moins détaillé,
  - d'un thème (quelques mots décrivant ou évoquant une ou plusieurs tâches communicatives)

- **DEGRÉ DE CONTRAINTE DES DONNÉES DISPONIBLES AVANT L'EXÉCUTION**

  présence ou absence de directives explicites sur la façon de structurer les interactions au cours de la simulation et sur l'utilisation de contenus spécifiques :
  - texte à respecter intégralement,
  - texte à modifier,
  - canevas contraignant
    - avec scénario très détaillé, détaillé, succinct,
    - avec consigne d'utilisation de structures, ou de tours de parole,
  - canevas peu contraignant
    - détaillé, succinct,
  - thème spécifique,
    général.

Nous rappelons que contrairement aux écrits répertoriés, la contrainte n'est pas pour nous synonyme de «contrôle par l'enseignant sur les productions de l'apprenant», cet aspect étant couvert par la dimension «prévisibilité des productions langagières»). Il s'agit de la présence de directives explicites sur la façon de structurer les interactions au cours de la simulation, ces directives pouvant être élaborées par l'enseignant, le concepteur de document sonore, ou les simulants eux-mêmes. Ceux-ci peuvent par exemple construire librement un scénario qu'ils suivront ensuite fidèlement.

- **DEGRÉ ATTENDU DE CRÉATION/IMITATION**

Conversation à reproduire :

- texte à reproduire (à lire ou à dire après mémorisation),

Conversation à créer :

- texte à écouter ou à lire et à reconstruire oralement avec changements,
- conversation à construire.

Le degré de création est étroitement lié au caractère «opérationnel» du modèle de simulation : dans les simulations créatives, de véritables conversations se déroulent alors que dans les simulations imitatives seule la coquille extérieure d'une conversation est restituée.

La création porte sur divers aspects des rôles dramatiques à adopter lors de l'exécution ainsi que sur le cadre de l'action :

- l'identité des interlocuteurs (nom, âge, sexe, aspect physique, ethnie, état civil, profession, classe),
- leur histoire (événements marquants passés, présents, à venir, expérience du monde, connaissances partagées),
- leurs rôles sociaux (statuts et rôles sociaux, socio-professionnels, familiaux, etc.) et psychologiques (rôles personnels, attitudes, affects),
- leurs traits de caractère,
- leurs relations interpersonnelles (degré d'intimité, positions),
- et les tâches à accomplir en simulation,
- cadre spatio-temporel de l'action (lieu, accessoires, nombre d'interlocuteurs)

- **DEGRÉ DE PLANIFICATION**

Le degré de planification influence le degré de spontanéité attendu dans la production langagière des simulants.

- temps alloué à la planification de la production simulée :
  - préparation (préparation collective + préparation individuelle) plus ou moins longue : variant de moins de 30 secondes à plusieurs jours (voir figures 12 et 13, tableaux XXXIX et XLI),

- présence ou absence d'écarts d'information (voir la typologie des écarts d'information dans le tableau XXIII).

- **PRÉSENCE DE GERMES D'ACCROISSEMENT DE LA TENSION DRAMATIQUE**

Ces germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique, variables en nombre et en puissance, sont des éléments de la situation de communication potentiellement déstabilisants, générateurs d'interaction tels que :

- besoins, désirs, nécessités plus ou moins aigus,
- obstacles et contraintes plus ou moins importants,
- divergences ou oppositions plus ou moins importantes dans les
  - buts, intérêts, goûts, attitudes, opinions,
- inégalités plus ou moins importantes
  - des savoirs (écarts d'information),
  - des savoir faire (compétences domaniales inégales),
  - des avoirs (inégalité dans la possession d'objets),
  - des pouvoirs (relations hiérarchisées).

Moyen indirect de communication

- événement marquant,
  - passé,
  - présent (simultané),
  - à venir.

Certaines combinaisons de ces germes font que le cadre psychologique de la situation de communication est plus ou moins chargé.

- **PRÉVISIBILITÉ DE LA PRODUCTION LANGAGIÈRE ATTENDUE**

Proportion de

- temps de planification,
- quantité de données,
- contrainte,
- présence de germes de tension,
- présence ou absence d'écarts d'information,
- caractère ritualisé ou non de la conversation.

N.B. La présence d'écarts d'information augmente la part d'imprévu pour les simulants, reconstituant ainsi une partie des

caractéristiques de la conversation authentique, mais lorsque la présence de ces écarts a été calculée par le créateur du cas, elle augmente la part de prévisibilité par celui-ci des productions langagières des simulants.

- **CORRESPONDANCE (RAPPORT AU RÉEL)**

C'est le degré auquel les éléments inclus dans le modèle de simulation ressemblent aux éléments essentiels du phénomène à simuler. On le nomme aussi le **rapport au réel**.

Elle s'applique en particulier
- aux rôles dramatiques,
  - plus ou moins familiers (Figure. 8, 9, 10, tableau XLI),
- au cadre spatio-temporel : moment, durée, individus, disposition spatiale, accessoires, lieu cadre d'action (Voir figure 16),
  - plus ou moins conforme :
    homomorphe, hétéromorphe, en opposition,
- aux écarts d'information (Tableau XXIII)
  - plus ou moins conformes :
    conformes, en partie conformes, en opposition,

Nous disons qu'une simulation est
- réaliste» lorsque le degré de correspondance est élevé dans la plus grande partie des éléments ci-dessus et qu'elle est «peu réaliste» dans le cas contraire.

- **DEGRÉ DE LIBERTÉ LAISSÉE AUX SIMULANTS DANS LA DÉFINITION DU CAS**
  - choix libres,
  - choix imposés dans la définition des rôles dramatiques et du cadre de l'action.

Il ne faut pas confondre cette dimension avec la dimension «contrainte». Cette dernière, on l'a vu, s'applique au caractère plus ou moins contraignant des données disponibles aux simulants juste avant l'exécution.

Il s'agit plutôt ici du caractère imposé ou non des éléments des cas à simuler, et en particulier, les rôles dramatiques et le cadre

de l'action. En effet, des simulants peuvent construire librement un canevas contraignant qu'ils suivront fidèlement, comme c'est le cas pour un grand nombre d'ASÉI de nos données. Les deux dimensions se distinguent nettement l'une de l'autre.

Les dimensions énumérées ci-dessus apparaissent presque toutes sur la figure 17, mais de façon moins détaillée.

Pour aider à la lecture de cette figure, nous faisons les remarques suivantes :

– le modèle tridimensionnel permet de rendre compte de certaines des relations que les dimensions entretiennent entre elles et qui servent à la constitution des types;

– les dimensions s'étalent toutes sur des continuums, ce qui illustre la possibilité d'un très grand nombre de cas formés par la combinaison de toutes les variables;

– les types de simulation, indiqués en italiques, sont distribués de façon ordonnée sur les continuums de la plupart des dimensions indiquées sur la face frontale du parallélépipède par des flèches horizontales (Point de départ; Quantité de données disponibles avant l'exécution; Degré de contrainte des données disponibles avant l'exécution, Degré de création/imitation attendu, de prévisibilité). Les types sont liés à la progression de chacune des dimensions. Seule, la dimension «Planification», reliée surtout au facteur temps (et dans une certaine mesure aux écarts d'information), échappe à cette progression comme on l'a vu à la figure 15. Seule l'improvisation se distingue nettement des autres types;

– les dimensions illustrées sur les faces supérieure et latérale du parallélépipède (Choix, Complexité, Correspondance, Présence de germes de tension dramatique), s'appliquent à tous les types indépendamment des autres dimensions;

– la présence ou l'absence d'écarts d'information n'apparaît pas dans le graphique pour des raisons d'ordre à la fois pratique et logique, d'une part le manque d'espace, d'autre part l'impossibilité de représenter clairement sur ce graphique les liens entre écart d'information et types de simulation. L'écart d'information est, nous le savons, un germe de tension, il est donc contenu dans cette dimension illustrée sur la figure 17. Mais il est aussi relié à la dimension «degré de planification» puisque sa pré-

sence permet d'obtenir de la part des simulants des réactions immédiates et spontanées devant une situation nouvelle et inattendue. Il est aussi lié au degré de prévisibilité des productions langagières des simulants puisque grâce à ce moyen l'enseignant (ou le concepteur du cas) peut programmer, jusqu'à un certain point, l'utilisation d'éléments de contenus par les simulants. Enfin, comme on peut le voir dans le tableau XLVI, il ne peut s'appliquer de façon égale à tous les types d'ASÉI. En effet, le point de départ des dramatisations étant un texte connu des simulants, on peut dire que par définition ce type de simulation ne contient aucun écart d'information. À l'extrême opposé, l'improvisation contient un degré maximum d'écart d'information puisque par définition, chaque simulant ne sait rien à l'avance de ce que l'autre va dire ou faire, seul le thème de la simulation étant connu. Pour ce qui est des simulations sur canevas plus ou moins contraignants et plus ou moins détaillés, la présence d'écarts d'information peut varier considérablement d'un cas à l'autre indépendamment du degré de contrainte et de détail des canevas, comme nous l'avons montré en conclusion de notre étude des germes de tension.

TABLEAU XLIV

Présence ou absence d'écarts d'information dans les différents types d'ASÉI				
improvisation (thème)				É+
simulation sur canevas	canevas contraignant avec scénario	avec consignes	canevas peu contraignant, détaillé ou succinct	É+ ↕ ÉØ
dramatisation (texte)	lecture dramatique	dramatisation mémorisée	dramatisation non mémorisée, avec variations	ÉØ

En résumé, l'écart d'information est à la fois un germe de tension, un des paramètres du degré de prévisibilité par l'enseignant des productions langagières des simulants et un facteur influençant le degré de spontanéité des productions des simulants. Enfin, il s'applique de façon inégale aux types d'ASÉI identifiés.

On comprend donc notre difficulté à inclure de façon claire l'écart d'information dans la figure 17.

1.3.2 TYPES D'ASÉI

• La combinaison des dimensions permet d'aboutir à différents types et sous-types d'ASÉI.

La combinaison des dimensions
- point de départ de la simulation (mode de présentation du cas),
- quantité de données disponibles avant l'exécution,
- degré de contrainte des données disponibles avant l'exécution,
- degré d'imitation/création,
- degré de planification,
- prévisibilité de la production langagière attendue,

produit les grands types suivants :

dramatisation, simulation sur canevas, improvisation

Comme on peut le voir dans le tableau XLIII, la dimension «**point de départ de la simulation**» permet de faire une première distinction : la conversation originale à simuler peut être médiatisée, exécutée devant les participants avant qu'ils la simulent ou simplement évoquée au moyen d'une description du cas, verbale ou écrite. Il y a donc :

– les simulations prenant pour point de départ un texte oral ou écrit de la conversation à simuler : les simulations sur texte, nommées «dramatisations»,

– les simulations prenant pour point de départ une description du cas à simuler comportant des indications sur la situation de communication dans laquelle s'insère la conversation à simuler.

Parmi ces dernières, un critère **quantitatif** nous permet de distinguer les simulations sur canevas des simulations sur thème qu'on appelle improvisation. Les improvisations prennent pour point de départ un thème, c'est-à-dire quelques mots décrivant ou évoquant une ou plusieurs tâches communicatives à simuler. Les simulations sur canevas prennent pour point de départ un canevas, c'est-à-dire quelques données descriptives plus ou moins détaillées et contraignantes de la situation à simuler.

La prise en compte de la dimension «**degré d'imitation/création**» permet de distinguer :

– les simulations au cours desquelles on demande aux simulants de **tenir** des conversations à partir d'indications en les créant au moment même de l'activité : les **improvisations** et les **simulations sur canevas**,

– celles au cours desquelles les simulants **reconstruisent**, en les «jouant», et en apportant des changements, des conversations qu'ils ont rédigées, lues ou écoutées auparavant, les **dramatisations non mémorisées, avec variations**,

– celles au cours desquelles les simulants **reproduisent**, en les «jouant», des conversations qu'ils ont rédigées ou lues et totalement mémorisées : les **dramatisations mémorisées**,

– et enfin celles au cours desquelles les simulants «**jouent**», en lisant un texte, des conversations écrites qu'ils ont composées ou qu'on leur a fournies : les **lectures dramatiques**.

Les activités impliquant la mémorisation intégrale ou la simple lecture, même expressive, sont bien différentes des autres. Le modèle de simulation employé n'est pas de type opérationnel. Il ne permet pas de faire tenir de véritables conversations par les simulants. Il n'en restitue que la coquille extérieure. On peut dire qu'il s'agit de **simulations imitatives**.

Les autres sont des **simulations créatrices**, construites sur des modèles de type opérationnels dans lesquelles le faire semblant débouche toujours sur la création. Les dimensions «représentation/imitation» et «création» étant toutes deux présentes, chacune à des degrés divers. Les dramatisations avec changements étant moins créatrices que les simulations sur canevas, et ces dernières, l'étant moins que les improvisations. (voir tableaux VIII, XLIII, figure 17 et 18)

• La prise en compte des dimensions «**quantité de données disponibles avant l'exécution**», «**degré de contrainte des données disponibles avant l'exécution**» permet de faire les distinctions suivantes :

– à un extrême, celui du plus grand degré de quantité et de contrainte, on trouve la dramatisation, à l'autre, l'improvisation et entre les deux, la simulation sur canevas.

- à l'intérieur des **dramatisations** on trouve

les **lectures dramatiques** et les **dramatisations mémorisées** (le texte y est donné au complet et doit être joué fidèlement),

les **dramatisations non mémorisées, avec variations** (le texte ne doit pas être restitué au complet et peut être modifié),

on y trouve aussi des cas hybrides que nous n'avons pas illustrés sur les tableaux faute de place, qu'on pourrait appeler des **dramatisations partielles**, lorsque seule une partie du dialogue est présentée aux simulants et que l'autre doit être imaginée (conversations téléphoniques dont on n'entend que la voix d'un des interlocuteurs), à condition que le texte ne soit pas reconstitué, présenté, travaillé par les simulants avant l'exécution.

- à l'intérieur des **simulations sur canevas**, on trouve les

  - les **simulations sur canevas contraignant**

avec scénario très détaillé, (contenant des données descriptives de la situation plus une séquence d'acte de langage et des variantes possibles),

avec scénario détaillé, (contenant des données descriptives de la situation plus une séquence d'actes de langage),

avec scénario succinct (contenant des données descriptives de la situation incluant des faits et tâches précis à accomplir, mais pas sous la forme d'une série fixe d'actes de langages),

avec consigne d'utilisation de structures (données descriptives de la situation plus indication de quelques éléments de contenu à utiliser au cours de l'exécution),

ou **d'indication de tours de parole** (données descriptives de la situation plus indication de tours de paroles à respecter),

  - **simulation sur canevas peu contraignant**

détaillé (contenant beaucoup de données situationnelles mais aucune consigne explicite sur la façon d'interagir ni sur les éléments langagiers à utiliser).

succinct (contenant peu de données situationnelles et aucune consigne explicite sur la façon d 'interagir ni sur les éléments langagiers à utiliser).

• les **improvisations** peuvent se diviser selon les mêmes critères entre

- les **improvisations sur thème spécifique**

  (ex. : «Emprunter des disques à un ami»; «La panne»),

- les **improvisations sur thème général**

  (ex. «Demander un service»; «À l'aide!»).

• Prise en compte de la dimension «**degré de planification**». La dimension «**degré de planification**» (P) est fonction du **temps** de préparation (T) et de la présence ou l'absence d'**écarts d'information** (É) : P= f (T, É).

LE TEMPS :

Nous avons montré qu'il ne fait que délimiter l'improvisation des autres grands types. En effet, on sait que dans l'improvisation le temps de préparation est extrêmement court, moins de 30 secondes, le temps de communiquer le thème et de donner des consignes d'ordre pratique (Tableau XL, figure 15) et que dans les dramatisations et les simulations sur canevas, le temps peut varier considérablement selon le type de préparation choisi : dans les ASÉI-SC, l'enseignant peut vouloir faire élaborer par les étudiants les textes à dramatiser ou les canevas et scénarios sur lesquels ils devront se baser, ou il peut les leur fournir. Il peut aussi prévoir une préparation collective très longue ou très courte et une préparation individuelle plus ou moins longue. Plus haut, nous avons établi une typologie des modes de préparation (Figure 13) qui explicite ce point. Dans les ASÉI-PM, le concepteur de document sonore peut choisir de courtes préparations, mais on a constaté que certaines personnes-ressources insistent pour s'entraîner de façon élaborée avant la prise de son.

On peut donc dire que dans les cas à simuler autres que les improvisations le temps de préparation varie indépendamment des autres dimensions. On peut distinguer les dramatisations et les simulations sur canevas où l'on prévoit des préparations très courtes (<2mn), courtes (2-5 mn), moyennes (6-14 mn), longues (> 15mn), ou très longues (mesurées en jours), que nous avons pu quantifier d'après nos données (voir figure 12). Nous avons trouvé certaines indications montrant des liens entre les buts pédagogiques visés par

les simulations et le temps prévu pour la préparation, que nous soulignons ici comme une hypothèse de travail. Les plus longues préparations précèdent généralement les simulations de type évaluatif et d'application *in vivo*, les plus courtes précèdent généralement les simulations de type sensibilisation / introduction au thème à aborder dans une série de simulations, les simulations au but de réemploi, d'appropriation/application (voir tableau X plus haut) sont souvent longues : c'est le cas des dramatisations. Mais nous avons constaté aussi que certaines simulations au but de réemploi, d'appropriation/application faisant partie d'une série de simulations sur un même thème peuvent être immédiatement précédées d'un temps de préparation très court. Nous avons cependant pensé que les préparations et les objectivations successives des simulations précédentes constituaient en fait une longue préparation. Nous en avons tiré la conclusion que les simulations ne peuvent être isolées de leur contexte. Pour en comprendre la nature, il faut les voir comme faisant partie d'une unité pédagogique complète.

LES ÉCARTS D'INFORMATION :

D'après ce que nous en savons, nous pouvons dire que plus ils sont nombreux, plus nombreuses sont les productions non planifiées, et partant, plus grande est la spontanéité des simulants, et inversement.

La combinaison de É et T donne : [É+,T+]==>P- S+ ; [É-,T-]==>P+S-

On se souviendra que nous avons esquissé plus haut une typologie des écarts d'information (Tableaux XX, XXI, XXII et XXIII; figure 7). Ils peuvent être classés en fonction du nombre d'éléments sur lesquels ils portent, de leur répartition égale ou inégale entre les simulants, du type de discours qu'ils amènent les simulants à produire. Ainsi, si les écarts d'information sont couplés à la présence de germes de tension de forte puissance, la puissance de ces germes devrait s'en trouver décuplée. Les écarts d'information jouent le rôle d'accélérateurs. Prenons ici en considération que la présence ou l'absence d'écarts, tout en gardant à l'esprit que le phénomène est complexe.

Comme on a pu le voir plus haut (Tableau XLIV) les dramatisations et les improvisations sont aux deux extrêmes :

– les dramatisations ne contiennent aucun écart d'information puisque le point de départ est un texte connu de l'ensemble des simulants.

– les improvisations contiennent par définition les plus grands écarts d'information.

Quant aux simulations sur canevas, elles peuvent contenir des degrés divers d'écarts d'information. En résumé,

– dans les improvisations, le temps de préparation est presque nul et la présence d'écarts d'information est maximum,

– dans les dramatisations le temps de préparation est variable et la présence d'écarts d'information est nulle,

– dans les simulations sur canevas, le temps de préparation et la présence d'écarts d'information sont variables.

On a donc :

Improvisation : P - [T ° 0, É+]
Dramatisation : P± [T±, ÉØ]
Simulations sur canevas : P± [P±,É±]

Pour ce qui est de la dramatisation on distinguera donc

les lectures dramatiques plus ou moins préparées
les dramatisations mémorisées plus ou moins préparées
les dramatisations sans mémorisation avec changements, plus ou moins préparées

Pour ce qui est des simulations sur canevas on distinguera donc

- les simulations sur canevas contraignant avec scénario très détaillé, plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,
- les simulations sur canevas contraignant avec scénario détaillé, plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,
- les simulations sur canevas contraignant avec scénario succinct plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,
- les simulations sur canevas contraignant avec consigne d'utilisation de structures, plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,

- les simulations sur canevas contraignant avec indication de tours de parole, plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,
- les simulations sur canevas peu contraignant et détaillé, plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information,
- les simulations sur canevas peu contraignant et succinct plus ou moins préparées, avec ou sans écarts d'information.

Pour une typologie détaillée des modes de préparation on se référera à la figure 13.

• Prise en compte de la **prévisibilité** de la production langagière attendue :

Dans les deux premiers sous-types de dramatisation, qui sont des ASÉI imitatives, les productions langagières des simulants sont très prévisibles par l'enseignant ou le concepteur du cas. En effet, que le temps de préparation y soit long ou court, que soient inclus ou non des germes de tension, que la conversation soit de type ritualisé ou personnalisé, le texte dans son entier étant connu dès le départ par les simulants, il s'agit, pour eux, de le restituer fidèlement.

Dans le troisième sous-type de dramatisation, où les variations sont permises et qui relève donc déjà de la création, le degré de prévisibilité est encore grand car la présence du texte même non mémorisé devrait avoir une influence importante.

Dans les simulations sur canevas, une plus faible quantité de données (en comparaison avec un texte complet), laisse de la place à l'imprévu. Cependant, la conversation peut être de type ritualisé, le concepteur du cas ou l'enseignant peuvent programmer l'utilisation d'éléments de contenus par la présence de scénarios ou de consignes, ou l'inclusion de germes de tension particulièrement puissants, qu'il peut coupler avec des écarts d'information. Il est difficile de savoir quelle proportion précise de chaque élément devrait provoquer quel degré de prévisibilité. Seule la recherche empirique pourra permettre de répondre à cette question. Pour le moment, on doit simplement dire que dans chacun des sous-types de simulation sur canevas, les productions langagières attendues devraient pouvoir varier dans leur degré de prévisibilité. On peut en toute logique

émettre cependant l'hypothèse que si des éléments de contenus sont présentés clairement aux étudiants comme devant être réutilisés (canevas contraignants avec scénarios très détaillés ou consignes d'utilisation de structures), il y aura plus de chance que la chose se fasse que par le moyen d'un canevas moins contraignant. On sait qu'une étude empirique a montré que les structures qui sont présentées aux étudiants comme devant être utilisées au cours de la simulation ont plus de chance d'être utilisées par eux que celles qui sont simplement incluses dans les données du cas présenté. Une étude comparée des moyens de provoquer la production de certains éléments de contenus devrait nous éclairer sur le sujet. On peut penser aussi que si l'enseignant ou le concepteur de document sonore recherche l'utilisation par les simulants d'éléments précis tout en désirant que l'interaction garde un tour particulièrement spontané, l'inclusion d'écarts d'information axés sur la découverte d'obstacles et de divergences vives dans un canevas contraignant devrait mieux répondre à ses exigences que d'autres types d'activités. Ceci restant à vérifier par la recherche empirique.

Les improvisations, elles, sont par définition axées sur l'imprévu. Et ce, aussi bien du point de vue du simulant que du point de vue de l'enseignant. Il semble difficile voire impossible de programmer les productions des simulants à moins que l'activité fasse suite à une série d'autres activités de simulation portant sur le même thème, auquel cas l'enseignant peut s'attendre à retrouver des éléments de contenus utilisés auparavant.

Ceci est d'ailleurs vrai pour les simulations sur canevas. Dans les séries d'activités, les premières, en particulier celles de sensibilisation/introduction les productions sont difficiles à prévoir. Plus on «travaille» le thème et les éléments de contenu, plus le bagage de connaissances relié à ce thème est conséquent, plus les productions sont prévisibles. La position même de l'activité dans une unité pédagogique peut avoir elle aussi une influence sur le degré de prévisibilité de la production.

• Prise en compte de la présence de **germes d'accroissement de la tension dramatique**

Cette dimension s'applique à tous les types et sous-types identifiés mais nous pensons que dans les dramatisations, le germe «écart d'information» étant absent, la puissance des autres germes devrait être diminuée.

Dans l'improvisation, le thème se résumant par définition à quelques mots, peu de germes peuvent être programmés par le concepteur ou l'enseignant. Seul le germe «écart d'information» y est massivement présent, et ce, par définition. Les autres germes sont introduits dans le cours de l'interaction par les simulants eux-mêmes (Ce qu'ils peuvent d'ailleurs faire dans des simulations sur canevas s'ils le désirent).

Dans les simulations sur canevas, contraignant ou peu contraignant, les germes peuvent être plus ou moins présents.

Nous avons vu plus haut (Tableau XVII) que la combinaison de certains germes permet de faire la distinction entre

– les cas **non problématiques non conflictuels**, dans lesquels il n'y a ni problème ni obstacle, mais simplement des ambiguïtés à lever,

– les cas **problématiques non conflictuels** où un obstacle à la satisfaction d'un besoin est surmonté en coopération par les simulants,

– les cas **problématiques conflictuels** qu'on peut appeler aussi simplement «cas conflictuels» où il y a «besoin», «obstacle», et présence de «divergences d'intérêts, d'attitudes», ou «inégalités» de types divers.

Notons enfin que le cadre psychologique des situations de type problématique-conflictuel est plus chargé que celui des autres types.

Dans tous ces cas, l'écart d'information a une fois de plus un rôle important de déclencheur, d'accélérateur de la montée de la tension dramatique. Toutes choses étant égales par ailleurs, la présence d'écarts devrait accroître la tension dramatique.

L'utilité de ces distinctions est grande. L'interaction qui découle de chacun de ces types devrait être de nature différente. Les derniers devant mener plus à l'argumentation que les premiers, axés surtout sur le transfert d'information et le discours de type référentiel.

Enfin, ce que nous savons de la complexité de la conversation nous permet d'avancer que les derniers devraient produire des conversations plus complexes que les autres. Nous sommes bien

tenté d'avancer que ces types de cas devraient être plus difficiles à simuler que d'autres. Il est clair cependant que seule la recherche empirique pourrait permettre de voir plus clair.

• Prise en compte du degré de **liberté** laissée aux simulants dans la définition du cas.

Comme on le montre sur le graphique tridimensionnel de la figure 17, la dimension «liberté de choix» s'applique à tous les types et sous-types de cas, et à tous leurs éléments constitutifs.

Ainsi, et on peut le voir sur la figure 18, lors des dramatisations, les textes peuvent être imposés aux simulants ou créés par eux.

Nous avons vu plus haut que les textes peuvent avoir été rédigés par un auteur de manuel et sélectionnés pour leur pertinence par l'enseignant ou le concepteur de document sonore. En salle de classe ils peuvent avoir été conçus par d'autres étudiants que les simulants, enfin, ils peuvent avoir été rédigés par les simulants eux-mêmes.

Dans les simulations sur canevas, les cas peuvent être créés par l'enseignant, l'auteur du matériel pédagogique dont on les tire, les simulants eux-mêmes, et ce, en tout ou en partie.

Dans les improvisations, c'est le thème qui peut être choisi plus ou moins librement.

L'importance de cette dimension nous est apparue au cours de notre travail lorsque nous avons traité des rôles dramatiques. Nous avons constaté que sa combinaison avec la dimension «correspondance» est fructueuse sur le plan typologique. Nous y revenons plus bas.

• Prise en compte de la dimension «**correspondance**».

Comme on peut le voir sur la figure 17 cette dimension s'applique à tous les types et sous-types identifiés.

En effet dans toutes les ASÉI, puisqu'on met en scène des situations de communication se déroulant dans un lieu donné, entre des individus donnés qui partagent certaines connaissances, on doit prendre en compte

– le rapport entre les caractéristiques des individus réels et celles des individus qu'ils sont censés simuler,

– le rapport entre les écarts d'information réels et ceux qui sont censés exister dans la situation à simuler,

– ainsi que le rapport entre le cadre de l'action réel et le cadre de l'action qui est censé être simulé.

Pour qualifier ce rapport au réel que nous avons analysé en détail plus haut, nous utilisons un terme dont l'emploi est discutable mais qui est consacré par l'usage commun. Nous parlons de simulations **réalistes** ou **peu réalistes**, et ce, pour les raisons qui suivent. Parmi les différents sens donnés à l'adjectif «réaliste» (voir par exemple *Le Petit Robert*), c'est celui qui est en cours dans le domaine des arts qui correspond le mieux à nos préoccupations. En effet, cet adjectif renvoie entre autres choses à «ce qui est relatif au réalisme en art». Le réalisme étant une conception de l'art et de la littérature selon laquelle l'artiste doit chercher à donner une représentation exacte du sujet, ou à faire une description minutieuse et objective des faits et des personnages et de leur réalité banale et quotidienne sans vouloir les idéaliser. On parle ainsi de «littérature réaliste», de «chanson réaliste», de «portrait réaliste». Dans l'usage courant, à côté de l'utilisation de l'adjectif «réaliste» dans le sens de «qui a le sens des réalités», on trouve aussi une utilisation du terme dans le sens de «qui dépeint le réel avec une certaine fidélité». Le plus souvent, c'est lorsqu'on parle de photographies, de peintures, de sculptures que l'adjectif est employé dans ce sens, d'ailleurs proche de celui qui a cours dans le domaine des arts. Par extension, nous pensons pouvoir utiliser ce terme pour qualifier des simulations qui entretiennent avec le réel un rapport élevé de correspondance.

Une simulation de type réaliste est donc pour nous une simulation pour laquelle le degré de correspondance est le plus élevé pour l'ensemble des trois éléments sur lesquels elle peut porter.

Une simulation peu réaliste est une simulation pour laquelle le degré de correspondance est le plus faible pour l'ensemble des trois éléments sur lesquels elle peut porter.

Mais ces trois éléments peuvent varier en degré de correspondance de façon indépendante les uns par rapports aux autres. On peut donc envisager l'existence de nombreuses combinaisons. Certaines de ces combinaisons nous paraissent suffisamment utiles pour être considérées comme des types particuliers.

• Correspondance du cadre spatio-temporel :

Indépendamment des deux autres éléments, on peut distinguer

- les simulations au cadre spatio-temporel conforme,
- les simulations au cadre spatio-temporel en partie conforme,
- les simulations au cadre spatio-temporel en opposition.

(Voir la grille présentée en figure 16).

L'existence de ces trois niveaux ne devrait pas intéresser ceux qui ne recherchent pas le réalisme dans la simulation. Elle ne sera pas très utile non plus à ceux qui recherchent le réalisme lorsque la conversation à simuler est surtout axée sur la production de discours décontextualisés. Mais elle est cruciale pour d'autres.

En effet, si le but recherché est un grand degré de réalisme et que la conversation originale est axée surtout sur des discours contextualisés, on aura intérêt à sélectionner des modèles de simulation qui soient homomorphes, c'est-à-dire réalistes sur le plan du cadre spatio-temporel. Car en toute logique on peut s'attendre à ce qu'un cadre simulé hétéromorphe ou «en opposition» avec le cadre original altère les discours produits. Encore une fois, ceci n'est qu'une hypothèse qui devra être vérifiée par la recherche empirique.

• Correspondance dans la répartition de l'information :

Pour ce qui est des écarts d'information (Tableaux XXII et XXIII, si l'enseignant ou le concepteur de documents pédagogiques sonores recherchent le réalisme dans les interactions et dans la spontanéité des productions langagières, les écarts d'information qui existent dans la conversation originale devraient être respectés dans la conversation simulée. Par contre, si, comme c'est souvent le cas en salle de classe, pour des raisons pédagogiques, on tient à faire planifier par les simulants des productions normalement non planifiées, les écarts d'information ne devraient pas être respectés.

En d'autres termes,

– si on vise la production planifiée même quand elle ne devrait pas l'être dans la réalité, on ne doit pas inclure d'écarts d'information;

– si on vise la production non planifiée, on doit inclure des écarts d'information. Et plus on en inclut, plus le degré de spontanéité des productions par les simulants devrait être élevé.

• Correspondance des rôles dramatiques :

Pour ce qui est des rôles dramatiques, on sait que dans les écrits on ne s'entend pas sur la pertinence d'avoir recours à un haut degré de correspondance. Seule la recherche pourrait départager les inconditionnels des deux camps. En attendant, notre étude détaillée de la question permet aux uns comme aux autres de constater que la question est plus complexe qu'on ne le pense généralement et de faire des choix un peu plus éclairés puisque d'une part nous définissons plus finement les caractéristiques de chacune des composantes des rôles dramatiques et que d'autre part la combinaison des dimensions «correspondance» et «choix» et la prise en compte, pour les ASÉI-SC de la dimension «réponse aux besoins» permettent d'identifier des types intéressants (Figures 8 et 9, Tableaux XXXVI et XXXVII). Cette dimension «réponse aux besoins» nous n'avons pas cru bon, dans cette synthèse, de la mettre en relief étant donné qu'elle est sous-jacente à toutes les ASÉI-SC, et ce, par définition, celles-ci étant des activités pédagogiques. Mais dans le cas qui nous occupe, sa prise en compte est impérative.

Au lieu d'opposer simplement les simulations réalistes aux simulations peu réalistes sur le plan des rôles comme on le fait le plus souvent, nous distinguons d'abord les cas où les simulants choisissent librement des rôles plus ou moins familiers et ceux où ces rôles plus ou moins familiers sont imposés. Pour ce qui est des ASÉI-SC, l'ajout et la combinaison de la dimension «réponse aux besoins» permet d'identifier huit types. La prise en compte de la possibilité d'asymétrie des profils des participants sur le plan de la familiarité des rôles permet d'identifier cinq types hybrides (voir Tableau XXXVII) sur lesquels on s'est rarement penché dans les écrits. L'ajout de l'élément «charge psycho-affective» permettrait encore d'aller plus loin. Sans vouloir entrer ici dans le détail rappelons que les types principaux sont les suivants :

Il y a d'abord

– les cas à rôles familiers choisis, répondant à un besoin d'apprentissage,

– les cas à rôles familiers imposés répondant à un besoin d'apprentissage,

– les cas à rôles non familiers choisis, répondant à un besoin d'apprentissage,
– les cas à rôles non familiers imposés répondant à un besoin d'apprentissage,

Ceux qui prônent le recours à des simulations peu réalistes, qui sortent du quotidien, devraient comprendre qu'on puisse vouloir, pour répondre à des besoins précis d'apprentissage, avoir recours aux deux premiers types de cas.

Les deux derniers types pourraient paraître «aliénants» aux yeux des adeptes du réalisme mais on peut penser que la pertinence de l'exercice ainsi que la présence de choix dans l'avant dernier type devraient atténuer quelque peu l'effet présumé «d'aliénation».

Il y a ensuite

– les cas à rôles familiers choisis, répondant à un intérêt plutôt qu'à un besoin d'apprentissage,
– les cas à rôles non familiers choisis, répondant à un intérêt plutôt qu'à un besoin d'apprentissage.

Ces deux types de cas ont ceci de particulier qu'ils ne répondent pas à un besoin d'apprentissage mais plutôt à des intérêts des simulants. On devrait les retrouver dans les plus créatives des simulations créatives, lorsque le cas à simuler est peu contraignant ou qu'il est contraignant mais doit être en tout ou en partie défini par les simulants eux-mêmes. Les simulants peuvent aisément dans ces cas introduire des aspects étrangers au contenu de l'unité pédagogique dans laquelle ils sont insérés. Il faut noter que le deuxième de ces types de cas est intéressant à un autre titre. Les simulants y décident librement de se projeter dans des rôles dramatiques étrangers à leur vécu, parce qu'ils en ont envie et non pour répondre à un besoin d'apprentissage particulier. Ceux qui prônent le réalisme comprendraient peut-être mal la pertinence de telles activités. En fait, on peut penser que d'une part, la motivation étant accrue, l'apprentissage, d'une manière générale, pourrait en être facilité, et que d'autre part l'aspect aliénant du cas dû à la non-familiarité des rôles devrait être quelque peu atténué par la présence du choix libre de la part des individus. Seule la recherche empirique permettrait de savoir si ces hypothèses que nous avançons sont valables.

Il y a enfin :

– les cas à rôles familiers imposés qui ne répondent pas à un besoin d'apprentissage,

– les cas à rôles non familiers imposés qui ne répondent pas à un besoin d'apprentissage.

Ces deux types de cas ne devraient pas normalement être introduits en salle de classe puisque par définition on y est censé travailler en fonction d'objectifs d'apprentissage précis. Ils devraient résulter d'une erreur de la part d'enseignants. Pour ces deux types de cas et en particulier le second, les risques que se produisent des glissements psychodramatiques sont grands. La combinaison «imposition des rôles / charge psycho-affective très forte / non pertinence en fonction des besoins» paraît en effet augmenter de tels risques, comme le veut une hypothèse courante qui devra être vérifiée par la recherche.

Mais les cas de simulation aux rôles non familiers et à forte charge affective doivent parfois être inclus dans des unités pédagogiques parce qu'ils répondent à des besoins d'apprentissage précis.

Cette liste de type relativement courte ne doit pas nous faire oublier que les rôles dramatiques sont des ensembles composites dont les éléments peuvent varier indépendamment les uns des autres. Par exemple, dans certaines simulations, l'identité et les rôles sociaux et psychologiques peuvent être familiers mais les tâches, elles, peuvent être non familières bien qu'elles répondent à un besoin d'apprentissage précis. De même, l'identité étant un ensemble composite, un simple changement de nom ne suffit pas pour que les rôles dramatiques soient considérés comme non familiers. Enfin, nous avons relevé l'existence de nombreux cas hybrides qui font partie de la réalité quotidienne de la salle de classe. On comprendra alors que les types énumérés ici ne sont que des cas extrêmes mais qu'il peut exister un très grand nombre d'autres cas intermédiaires.

On comprendra aussi qu'il est difficile de représenter graphiquement ces possibilités dans nos tableaux.

• Prise en compte de la **complexité de la conversation à simuler** :

Cette dimension s'applique à tous les types et sous-types identifiés.

388

Dans la définition de la simulation inspirée de Sauvé (1985) que nous avons prise comme point de départ, il était clair que dans une simulation, le phénomène à simuler est plus ou moins complexe. Nous avons montré que ce concept de complexité pouvait s'appliquer à la conversation, objet de la simulation. Nous avons identifié, à titre d'hypothèse de travail, les critères à partir desquels on peut définir la complexité d'une conversation. (Tableau XXVIII) Nous n'y revenons pas ici. Nous rappelons simplement que cette notion de complexité est reliée à la notion de simplification. Les discours simulés devant probablement porter la trace de cette simplification. Nous rappelons aussi que nous avons avancé que la complexité de la conversation à simuler peut donner des indices de difficulté d'exécution de la simulation de ces conversations. Il reste à vérifier la validité de ces hypothèses par la recherche empirique.

- Prise en compte d'autres éléments :

Notre étude des procédés d'exécution de la simulation nous a permis de constater que le déroulement général d'une ASÉI est variable (voir figure 14). Les phases de préparation, exécution et retour peuvent être subdivisées elles-mêmes en étapes qui peuvent varier quantitativement et qualitativement. Il est inutile ici de nous pencher en détail sur les différents types d'ASÉI que les combinaisons de ces variations peuvent produire. Nous avons déjà abordé la question de la préparation lorsque nous avons parlé du degré de planification et nous n'y reviendrons pas.

Il reste la question de l'objectivation et, pour ce qui est des ASÉI-SC, celle du mode de regroupement des participants.

On peut distinguer les ASÉI suivies d'une objectivation plus ou moins longue et celles sans objectivation. Cette distinction est utile car on accorde beaucoup d'importance à cette phase de réflexion sur la pratique qui contribue directement à l'apprentissage. Nous avons plus haut énuméré les nombreux bienfaits qu'on lui attribue dans les écrits. (Voir annexe 1)

Les modes de regroupement des apprenants lors des ASÉI-SC sont nombreux. Nous en avons dressé plus haut la typologie (figure 11) en combinant la disposition spatiale des participants et des témoins, l'identité des participants (étudiants-simulants, étudiants-témoins, enseignant), et le moment (en succession, simultanément).

Nous distinguons d'abord les cas où les simulants sont tous des étudiants, et ceux où des étudiants simulent avec un enseignant.

Nous distinguons parmi les premières

– les simulations en groupes successifs, devant le reste de la classe, face à face, séparés, ou dans des lieux différents,
– les simulations où un étudiant entre en interaction simulée avec l'ensemble de la classe, face à la classe ou dos à la classe,
– les simulations en groupe, simultanées, où tous les étudiants sont face à face, dos à dos, en succession, devant les autres, où les étudiants sont face à face, dos à dos.

Nous distinguons parmi les secondes

– les simulations où le professeur est face à face, avec un étudiant, devant les autres,
– les simulations où le professeur est dos à dos, avec un étudiant, devant les autres.

Rappelons que nous avons relevé un type très particulier, qui est à la limite de la simulation, que nous avons qualifié de simulation «*in vivo*» et qu'on pourrait qualifier de **simulation partielle** : les simulations où seul un des interlocuteurs simule, l'autre étant un locuteur naïf. Ces simulations présentent l'avantage d'être constituées pour moitié de comportements authentiques (ceux du locuteur naïf), et de placer les simulants dans des situations très proches de l'authentique. Elles présentent le désavantage de poser un problème moral aux simulants et à l'enseignant : manque-t-on à l'éthique lorsqu'on fait semblant de demander son chemin dans la rue à quelqu'un qui croit qu'on est sincère? Manque-t-on à l'éthique losqu'on impose cette pratique? Ces questions devraient être débattues par les intéressés avant l'adoption de ce type d'activité.

1.3.3 JEU DE RÔLE OU SIMULATION?

Après avoir fait cette étude sur la simulation d'échanges interpersonnels, nous tenons à revenir sur une question de terminologie que nous pensions pouvoir régler. Parmi les types de simulations identifiés, lesquels peut-on appeler «jeu de rôle», et lesquels peut-on appeler «simulation»?

Cette question ne peut être résolue. Les raisons qui poussent les auteurs à opter pour l'un et pour l'autre, nous l'avons vu dans notre revue des écrits, sont fort diverses.

Nous avons voulu étudier le problème sans nous encombrer de distinctions qui nous paraissaient boiteuses.

Nous ne pouvons pas suivre l'exemple de ceux qui appellent «jeu de rôle» les simulations de conversation où les rôles sont non familiers, et «simulation» celles où les rôles sont familiers. La simple existence des types hybrides identifiés plus haut, fort nombreux dans la réalité quotidienne de la salle de classe, nous empêche de le faire. La complexité de la nature même des rôles dramatiques est la seconde raison pour laquelle nous nous l'interdisons.

La distinction entre «jeu de rôle» et «simulation» basée sur le caractère spécialisé ou non spécialisé du domaine ne peut non plus être retenue. Nous ne voyons aucune raison logique pour qu'elle le soit.

La distinction basée sur la présence ou l'absence de contrainte dans le cas à simuler et de liberté de choix est une distinction aussi arbitraire qu'une autre. Il en est de même pour celle faite à partir du caractère improvisé ou non de l'activité.

Si on se basait sur le fait que dans toutes les activités identifiées on **joue des rôles** (que ceux-ci soient plus ou moins familiers, choisis ou imposés, qu'ils s'inscrivent dans le domaine socio-professionnel, commerçant et civil, ou personnel, qu'on le fasse de façon improvisée ou préparée), on pourrait peut-être utiliser le terme de jeu de rôle, conservant celui de simulation pour les simulations complexes et les simulations globales. Mais ce terme de jeu de rôle est tellement connoté par son ancêtre le jeu de rôle psychologique et psychodramatique dont il n'est qu'une simplification, qu'il faudrait pour l'en distinguer clairement, y accoler l'adjectif «pédagogique», comme le propose Mucchielli (1983). Mais y comprendrait-on ce que nous entendons par là?

Il faudrait peut-être se baser sur les buts même des activités. Pourraient être considérées comme étant des jeux de rôle toutes les activités de simulation d'échanges interpersonnels dont les buts seraient moins d'ordre langagier que psychologique, qui porteraient par exemple sur le développement d'attitudes, la prise de conscience

de sa perception biaisée de l'autre culture, de la nature de l'autre, telles que les activités proposées par Dufeu (1983 a, b) ou Feldhendler (1990) dans le cadre d'une approche interculturelle dont les techniques s'inspirent du psychodrame de Moreno. De telles activités très axées sur l'analyse de phénomènes culturels ou individuels ne sont pas directement reliées à un projet linguistique particulier. Ceux qui les pratiquent les pensent cependant capables d'influencer ne serait-ce que par ricochet l'apprentissage de la langue puisqu'ils disent qu'elles peuvent favoriser la compréhension de l'autre culture et des facteurs qui entrent en jeu dans la communication, et qu'elles ont une influence positive sur la motivation. Notons que Feldhendler préfère au terme de jeu de rôle ceux de «techniques d'expression dramatique» ou de «dramaturgie».

Devant les ambiguïtés constatées dans les écrits et la complexité de la question, nous préférons plus que jamais rester sur nos positions de prudence. Jusqu'à ce que nous ayons trouvé une meilleure solution, nous continuerons à utiliser les expressions «simulation d'échanges interpersonnels de type 'courtes scènes de la vie quotidienne'», ou «simulation de courtes scènes de la vie quotidienne» ou encore «simulation de courtes conversations», en précisant que ceci recouvre ce qu'on appelle souvent dans les écrits les jeux de rôle ou la simulation, mais surtout, en précisant ce que nous entendons par là au moyen d'une définition claire (voir au point 1.2 du présent chapitre la définition à laquelle nous avons abouti).

1.3.4 SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES ASÉI-PM ET LES ASÉI-SC

Notre étude parallèle des ASÉI-PM faite en annexe confirme nos premières intuitions. Bien que les ASÉI-PM ne partagent pas les finalités des ASÉI-SC, elles ont de très nombreux points communs avec elles. En fait, les similitudes sont encore plus marquées qu'on aurait pu penser. Le cadre conceptuel des ASÉI-PM auquel nous avons abouti est très semblable à celui des ASÉI-SC. Pour l'étude détaillée des ASÉI-PM, on se reportera à l'annexe 7. Nous en soulignons ici quelques aspects marquants.

- Nos analyses de la «réalité» à simuler confirment celles faites pour les ASÉI-SC à une différence près. Dans les ASÉI-PM la «réalité» évoquée est bien le fruit des représentations des simulants, mais elle n'est pas perçue au travers des filtres déformants d'apprenants de langue seconde. Les simulants sont des locuteurs natifs.

• L'application des notions de modèle et d'environnement montre que comme pour les ASÉI-SC, le modèle est bien de type analogue en partie iconique. Elle montre aussi l'existence d'un «cadre de production», l' équivalent du «cadre pédagogique» des ASÉI-SC, et qui est le cadre d'application du modèle. Les composantes de ce cadre de production sont assez semblables à celles des ASÉI-SC bien qu'elles en diffèrent sur des points tels que, par exemple, les lieux d'exécution, l'absence de nombreux témoins, le fait que les personnes-ressources soient parfois rémunérées et qu'elles soient des locuteurs natifs. L'absence de note sanctionnant une exécution est contrebalancée par la présence d'une norme implicite : on doit recommencer la prise de son si le résultat n'est pas acceptable aux yeux du concepteur. Comme pour les ASÉI-SC, cependant, les composantes physiques et non physiques de ce cadre de production se superposent bien à celles de la situation de communication où s'insère la conversation à simuler. La structure générale de l'activité est donc assez semblable.

• L'application de la notion d'environnement permet aussi de circonscrire la nature des simulations qui ne produisent pas de véritables conversations (mémorisation intégrale ou simple lecture d'un texte écrit ou oral) mais qui mènent plutôt à la simple reproduction des manifestations extérieures des conversations originales.

• Comme pour les ASÉI-SC, parallèlement à la dimension «représentation» (dans le sens de reconstitution), la dimension «création» des ASÉI-PM est mise en lumière. Des traces en sont relevées dans des conversations simulées.

• Tout comme pour les ASÉI-SC, il apparaît clairement que les rapports de correspondance entre le simulandum et le simulans sont au coeur des ASÉI-PM.

• Les notions de germe de tension, d'écart d'information sont applicables aux ASÉI-PM, de même que celle de complexité, comme on le voit à l'annexe 13.

• L'analyse des composantes sociales, psychologiques et affectives montre un parallélisme flagrant avec les ASÉI-SC. Mais les types de cas identifiés en fonction des rôles dramatiques sont moins nombreux puisque le critère «réponse aux besoins» ne s'applique que dans la situation pédagogique de la salle de classe.

• Les procédés d'exécution diffèrent quelque peu, les modes de regroupements et les types de déroulement étant moins variés.

Mais on remarque les mêmes utilisations d'accessoires et de lieux qui tentent de reconstituer à des degrés divers de correspondance, les conditions réelles de communication.

À part certaines différences, on peut donc dire qu'ASÉI-PM et ASÉI-SC ont de nombreux points communs et semblent en grande partie relever des mêmes phénomènes.

1.4 *Conclusion*

Dans cette partie de notre travail, nous venons d'esquisser notre typologie des simulations d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne». Nous allons maintenant en présenter quelques implications.

2 Quelques implications d'ordre pratique et pédagogique

Notre étude de la question ne nous permet pas de proposer des applications pédagogiques élaborées. Tout au long de notre étude, nous avons émis de nombreuses hypothèses qui doivent être vérifiées avant qu'on puisse les prendre comme point de départ à des applications. Mais notre travail, bien qu'on doive le considérer comme un simple préliminaire à des études et recherches empiriques, nous a cependant permis de clarifier des concepts, d'approfondir notre connaissance des différentes composantes d'une ASÉI, et d'obtenir une vue plus globale du phénomène que celle qui avait cours jusqu'ici dans les écrits. Nous croyons donc possible de tirer quelques implications d'ordre pratique et pédagogique, tout en gardant à l'esprit que ce que nous avançons devra être confirmé par la recherche. Nous nous basons donc sur notre propre expérience d'enseignant et sur les connaissances que nous avons acquises au cours de ce travail.

Au début de notre travail nous avons vu que dans les écrits, on prête aux ASÉI-SC de très nombreuses vertus. Avons-nous trouvé des indices qui permettraient de penser qu'on a raison de le faire? Nous allons examiner la question.

• On a dit qu'elles privilégient l'apprentissage par l'action et l'interaction. On sait que les courants actuels de l'enseignement des langues, que ce soit l'approche communicative ou l'approche expérientielle, ont emprunté beaucoup aux méthodes actives qui

s'écartent de façon très nette des modèles traditionnels basés sur la transmission des connaissances. D'après ce que nous avons appris, on peut dire que la plupart de ces activités impliquent vraiment l'action et l'interaction, et, ce, non seulement au moment de l'exécution de la simulation, mais aussi pendant les phases de préparation qui précèdent souvent l'exécution. Même les dramatisations, si elles sont préparées en commun par les simulants, et si le texte est créé par eux, impliquent, elles aussi, l'action et l'interaction.

• On a dit aussi que les ASÉI-SC sont une mise en scène de la vie réelle et qu'elles mettent en jeu des comportements proches de ceux des situations de communication authentiques ou en tout cas moins éloignés du réel que ceux que favorisaient les méthodes traditionnelles.

Seule la recherche pourrait permettre de répondre à cette question.

À première vue, il semble que certaines activités ont un moins fort potentiel «communicatif» que d'autres. Les simulations imitatives, et en particulier les deux premiers types de dramatisation ne paraissent pas impliquer un haut degré d'authenticité des comportements. Nous l'avons vu, elles ne font que reconstituer la coquille extérieure de la conversation sans en reproduire les éléments essentiels. Au contraire, les activités de type créatif (et les improvisations plus encore que les autres), paraissent pouvoir impliquer un plus haut degré d'authenticité des comportements. Mais ceci s'applique seulement à la phase d'exécution de ces simulations. Il ne faut pas oublier que ce qui se passe avant et ce qui se passe après devrait avoir une importance aussi grande que l'exécution elle-même. Les interactions qui devraient avoir lieu au cours des préparations collectives (classe entière) et en groupes (individuelles-conjointes), entourant la présentation du cas, la compréhension d'un document, l'élucidation d'éléments de contenu et la définition conjointe du cas, devraient être nombreuses et authentiques. Si, en plus, elles se passent dans la langue cible, alors, l'activité de préparation pourrait être considérée elle-même comme une pratique interactive contribuant directement à l'apprentissage d'éléments de contenus ainsi que le développement de ce que certains appellent les «*habiletés pragmatiques*». Il devrait en être de même pour la phase d'objectivation qui permettrait de rendre explicites les processus d'interaction, de favoriser une prise de conscience de ces processus par les apprenants en

les faisant réfléchir sur leurs productions, et partant, leur permettre de mieux contrôler leur discours et de mettre en pratique les stratégies communicatives observées.

Tout ceci implique que les études portant sur des ASÉI-SC ne devraient pas se limiter à la phase d'exécution mais devraient porter aussi sur les phases de préparation et d'objectivation. On ne devrait pas non plus les examiner de façon isolée mais les situer à l'intérieur des séries auxquelles elles appartiennent en identifiant les liens qu'elles entretiennent avec les autres activités pédagogiques qu'elles côtoient.

• On dit aussi qu'elles permettent de déborder le cadre étroit de la salle de classe en donnant la possibilité aux simulants de jouer des rôles dans divers contextes sociaux.

Elles sont à notre avis un outil privilégié d'observation de comportements langagiers authentiques, du moins lorsqu'on y fait analyser des documents sonores ou audiovisuels contenant des conversations authentiques ou simulées (simulation sur cas médiatisés ou exécutés). Elles sont donc un bon moyen d'exposer les apprenants à des contextes variés et à des faits de civilisation, ce qui devrait aider au développement de leur compétence socio-culturelle.

Sur le plan de l'expression, un choix judicieux de cas de simulation devrait permettre d'introduire en salle de classe, sur un mode expérientiel, des éléments de contenus qu'on pourrait difficilement introduire autrement en institution. La salle de classe est un milieu social riche, mais seule la simulation permet sur un mode autre que «contemplatif», de préparer l'apprenant à une variété de paramètres socio-psychologiques qu'il retrouvera dans des situations réelles du monde extérieur. Il suffit qu'on comprenne que l'enjeu de la communication ne sera pas du même ordre, et que les comportements langagiers ne seront jamais les mêmes que dans la vie réelle, et qu'on considère la simulation pour ce qu'elle est, une activité scolaire, un exercice plus ou moins imitatif, plus ou moins créatif, qui peut rendre certains services mais dont on ne doit pas attendre de miracles.

Mais de toute façon, il devient clair pour nous que la simulation doit être vue de façon globale. Le simple fait de prendre en compte l'ensemble des trois phases de la simulation

(préparation/exécution/objectivation) et non plus seulement la simple phase d'exécution ne peut que changer radicalement le regard qu'on porte sur elle. Ceux qui la critiquent pour ses limites évidentes ne se réfèrent en fait qu'à une partie de ce qu'elle est vraiment.

• On dit aussi qu'elles mobilisent l'imagination créatrice des apprenants et font appel à leur esprit d'initiative, les poussant à faire constamment des choix langagiers pour adapter leur discours aux situations et qu'elles devraient donc développer leur spontanéité.

Les simulations que nous qualifions de créatives dans notre typologie semblent bien faire appel à l'imagination des simulants puisque ceux-ci doivent y définir un plus ou moins grand nombre d'éléments du cas à simuler. Certaines devraient d'ailleurs développer mieux que d'autres la spontanéité. Les simulations à courte préparation et contenant beaucoup d'écarts d'information axés sur la découverte de divergences devraient, nous l'avons vu, mieux remplir ce rôle que d'autres comme les dramatisations lues ou mémorisées. L'improvisation étant l'outil par excellence pour «travailler» la spontanéité. Mais il ne faut pas oublier que pour qu'il y ait spontanéité dans l'utilisation d'éléments de contenu, il faut encore que ces éléments aient été présentés, mis en évidence, «pratiqués» d'une façon ou d'une autre auparavant. Pour nous, chacun des grands types d'activités joue un rôle particulier. Il n'est pas raisonnable de penser que le recours exclusif à la dramatisation et aux simulations contraignantes pourrait développer la spontanéité. À l'inverse, il n'est peut-être pas très raisonnable de penser que le seul recours à des simulations peu contraignantes et à l'improvisation permettrait d'atteindre des résultats satisfaisants. Mais on peut penser que le recours à la planification pour s'exercer à simuler le non planifié est probablement une activité qui devrait préparer les apprenants à entreprendre des activités axées sur la spontanéité vraie. Seule la recherche empirique devrait nous éclairer sur le sujet. Une chose est cependant sûre pour nous, et nous tirons ça de notre longue expérience de l'enseignement des langues, on ne devrait pas hésiter à introduire des activités axées sur la spontanéité le plus tôt possible, c'est-à-dire dès que des éléments de contenus ont commencé à être emmagasinés par les étudiants. Nous sommes loin des modèles d'antan où l'on réservait pour la fin de la leçon une phase de «transposition» où l'on faisait quelques simulations en sortant du contexte de la leçon.

• On dit aussi qu'elles permettent aux apprenants de s'exprimer vraiment, et ce, même derrière un masque. Ici aussi la recherche pourrait faire savoir si ces activités sont aussi idioexpressives qu'on le dit. On pourrait avancer comme hypothèse à vérifier que lors de la phase de l'exécution, les plus imitatives le sont moins que les autres, et que parmi les créatives, celles qui sont les plus réalistes le sont plus que les autres. Cette hypothèse liant réalisme des simulations et idioexpressivité en est une parmi d'autres. D'aucuns, nous l'avons vu dans notre revue des écrits avancent en effet que pour certains individus, le masque que procure un rôle dramatique non familier est un bon moyen de permettre à leur moi profond de s'exprimer. En dehors de la phase d'exécution, encore une fois, les choses sont différentes. Dans la phase de préparation et dans la phase d'objectivation les apprenants devant interagir de façon authentique pour négocier du sens, organiser le travail, faire des choix, prendre des décisions, l'idioexpressivité est courante, comme dans toute autre activité où des individus ont à résoudre des problèmes en coopération.

• Dans les écrits, on parle aussi beaucoup des effets qu'elles pourraient avoir sur les apprenants : effets sur le degré d'anxiété associée à la prise de parole, le degré de confiance en soi, le degré d'engagement qu'elles suscitent, la motivation qu'elles favorisent. On avance aussi qu'elles développent des attitudes autonomes, qu'elles encouragent l'utilisation par les apprenants de bonnes stratégies d'apprentissage. Mais les recherches empiriques sur le sujet sont peu nombreuses. D'autres sont nécessaires avant qu'on puisse accorder du crédit à ces hypothèses.

En ce qui concerne la réduction de l'anxiété, il est raisonnable de penser que c'est peut-être vrai dans les classes où l'on a souvent recours à ce type d'activités, mais que ce n'est peut-être pas le cas dans les classes où elles ne sont introduites que de façon ponctuelle. Le fait de ne pas connaître une technique de classe quelle qu'elle soit peut en effet déstabiliser quelque peu les étudiants. D'un autre côté, une trop grande présence de ce type d'activités pourrait avoir des effets inverses chez les étudiants qui ne font que les «tolérer».

Pour ce qui est de l'ensemble des hypothèses avancées, il serait fort intéressant de les vérifier par la recherche en comparant entre eux différents types d'activités.

• Parmi tous les buts pédagogiques qu'on a pu prêter aux ASÉI-SC, il nous semble bien que ceux qui suivent sont possibles :

– Sensibilisation :

– introduction à un thème : les simulants et les témoins sont amenés les uns par l'action, les autres par l'observation, à prendre connaissance du thème sur lequel on va les faire travailler. Leur intérêt est soulevé, ils anticipent ce qui va suivre, ils sont en état d'attente créative.

– prise de conscience de lacunes et de besoins d'apprentissage : au début d'une unité pédagogique (ou d'une partie d'unité pédagogique) les simulants sont légèrement déstabilisés. On leur fait faire, avec les moyens qu'ils possèdent, des choses qu'ils ne savent pas totalement faire. Les lacunes et les besoins d'apprentissage apparaissent clairement de même que la pertinence du recours à des activités pédagogiques spécifiques. C'est la «technique du plongeon» dont nous avons parlé plus haut. Ce type d'activité implique un soutien constant de la part de l'enseignant (et des témoins) aux simulants qui exécutent la simulation car on ne peut les déstabiliser sans leur apporter le soutien nécessaire à un rétablissement d'équilibre. Ce type d'activité peut être utilisé pour évaluer ou développer la compétence stratégique des simulants, c'est-à-dire leur habileté à de «débrouiller» avec des moyens limités pour réaliser une tâche communicative.

– prise de conscience de faits de civilisation : toutes les activités qui ont pour but de faire saisir les différences entre la culture de l'apprenant et celle dans laquelle s'inscrit la langue étudiée.

– Élucidation des facteurs qui influencent la communication :

Lorsqu'on prévoit, avant et après l'exécution, des moments où les apprenants-simulants et les apprenants-spectateurs réfléchissent sur leurs productions ou celles des autres, surtout si on leur demande d'utiliser des grilles d'observation, comme il est courant de le faire pour d'autres activités d'écoute.

– Réemploi d'éléments de contenu avec ou sans changement :

Il s'agit de faire utiliser la langue de façon plus ou moins structurée en réutilisant des éléments de contenus étudiés immédiatement avant l'exécution de la simulation dans des contextes semblables ou proches.

– Transfert des acquis à des contextes différents :

Il s'agit de faire réutiliser les acquis dans des contextes différents.

– Évaluation :

On devrait pouvoir avoir recours à des ASÉI dans des buts d'évaluation formative et sommative de l'atteinte d'objectifs apprentissage de l'oral conversationnel.

– Détente :

On peut vouloir utiliser les ASÉI-SC dans de simples buts ludiques.

Ce bref tour d'horizon nous a permis de constater que les vertus accordées aux ASÉI-SC dans les écrits restent encore, dans l'ensemble, dans le domaine de l'hypothèse et qu'en fin de compte, seule la recherche empirique pourra permettre de circonscrire la question. Notre étude permettra au moins d'aborder les problèmes avec un cadre conceptuel plus élaboré et plus précis.

En attendant que la recherche se fasse, quelles implications directes entrevoyons-nous? Nous en esquissons quelques-unes ci-dessous :

• La typologie constitue un outil qui pourrait guider les concepteurs de cours, les enseignants, les concepteurs de documents pédagogiques ainsi que ceux qui veulent analyser des activités déjà créées ou procéder à des observations d'activités. Cependant on devra se garder de considérer cet outil comme un produit fini. Ce n'est en fait qu'un ensemble de points de repères à partir desquels on peut saisir de multiples réalités. Il faut s'attendre à devoir l'affiner en l'utilisant de façon répétée dans des contextes les plus variés et en fonction d'une diversité de besoins.

• Créer des ASÉI devrait être une entreprise plus aisée qu'elle ne l'était auparavant. On dispose maintenant d'un cadre conceptuel plus élaboré, plus précis. Même en l'absence de résultats d'études et recherches empiriques sur les valeurs respectives de chacune des ASÉI identifiées, on peut faire des choix plus éclairés que cela était possible jusqu'ici.

• Il est désormais aisé, pour un enseignant ou un concepteur de cours d'élaborer

– des grilles de planification, de sélection ou d'analyse d'activités de simulation pour un cours donné ou une unité pédagogique donnée,

– des fiches de définition de rôles dramatiques que les simulants pourraient utiliser lors des phases de préparation.

Sans entrer dans les détails, disons simplement que de telles grilles, qui pourraient être utilisées aussi bien dans un but prépédagogique, lors de la conception d'un cours ou d'une unité pédagogique, que dans un but d'analyse d'un matériel pédagogique existant, devraient être construites par l'utilisateur éventuel en fonction de ses propres besoins. Elles devraient contenir la liste des dimensions plus ou moins détaillées jugées essentielles dont on indiquera la présence ou l'absence dans l'activité à décrire en cochant des cases.

Pour ce qui est des fiches de définition de rôles dramatiques que les apprenants pourraient utiliser lors des phases de préparation, il suffit, selon les besoins de l'utilisateur, d'y consigner les composantes plus ou moins détaillées des rôles dramatiques telles que nous les avons présentées plus haut (Tableau XXIV : *Composantes du rôle dramatique*). Selon la situation, les simulants pourraient s'en servir soit comme d'un simple pense-bête, soit comme d'un plan de préparation à suivre de façon précise.

• Tout ce que nous avons dit au sujet des déroulements possibles des ASÉI et du cadre spatio-temporel peut être d'un grand intérêt pour ceux qui conçoivent des activités, qui les planifient, ou qui les analysent, que l'analyse porte, comme dans ce travail, sur des cas de simulation et l'utilisation qu'on projette en faire, ou qu'elle porte sur des observations d'activités exécutées réellement par des simulants. Notre typologie des regroupements de participants (Figure 11) peut s'avérer un outil fort utile, de même que nos constatations au sujet des déroulements possibles des ASÉI (Figure 14) ainsi que notre grille d'évaluation du degré de correspondance du cadre spatio-temporel (Figure 16).

• Le fait que nous ayons beaucoup insisté sur ce qui précède et ce qui suit la phase d'exécution d'une simulation devrait aider les utilisateurs des ASÉI. L'importance de la préparation et de l'objectivation ressort clairement de notre étude. Si on veut que ces activités soient efficaces, on devra s'assurer de la présence de ces phases chaque fois qu'elle sera nécessaire.

• Notre étude détaillée des germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique et d'un de ces germes particulièrement important, l'écart d'information, devrait aider les concepteurs d'ASÉI à bâtir des cas de simulations. Ils disposent dorénavant d'outils nouveaux tels que les typologies de germes de tension et d'écarts d'information que nous avons élaborées (Tableau XII; Figure 7).

• Notre étude détaillée des caractéristiques des rôles dramatiques, en particulier le degré de familiarité des rôles, le degré de liberté des choix et, pour ce qui est des ASÉI-SC, la réponse aux besoins, permettent de faire des distinctions qui n'avaient pas encore été faites, ou de préciser certaines distinctions qui restaient ambiguës. Les typologies obtenues (Figure 9 : *Liberté de choix.(c), familiarité des rôles (f), réponse aux besoins (b)*; Tableau XLI : *Types de cas d'ASÉI-SC possibles en fonction des caractéristiques des rôles dramatiques*) permettront aux utilisateurs de faire des choix plus éclairés. Les analystes pourront élaborer des cadres d'analyse plus précis.

• Nos considérations sur la complexité, que nous avons présentées à titre d'hypothèse, pourraient aider les utilisateurs à sélectionner ou à créer des ASÉI en fonction des critères énumérés. Malgré l'absence de toutes données obtenues par la recherche, ils seront tentés, comme nous, de faire le lien entre le degré de complexité présumé et le degré de difficulté d'exécution des simulations. Les chercheurs auront à leur disposition un ensemble de critères sur lesquels ils pourront faire porter leurs travaux.

• Dans le cadre de la production de documents pédagogiques au moyen d'ASÉI, les concepteurs pourront utiliser avec profit tout ce que nous avons identifié comme pouvant influencer le degré de spontanéité dans les productions et de réalisme des simulations.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Depuis nos premières expériences de l'enseignement des langues, il y a de cela quelque vingt-cinq années, nous nous sommes intéressé de près aux activités pédagogiques relevant du faire semblant et en particulier à la simulation d'échanges interpersonnels. Notre expérience dans le domaine de l'art dramatique nous y avait probablement préparé : trois années de fréquentation de cours d'art dramatique au Conservatoire d'Alger, une courte expérience d'acteur, mais surtout six années d'expérience comme montreur de marionnettes. Cette expérience nous a permis de pratiquer la dramatisation et l'improvisation sur canevas dans le théâtre de quartier que nous avions créé et les écoles maternelle et primaire de notre ville, puis, plus tard, pendant une année, à la télévision éducative d'Écosse. Au Québec ce n'est que sporadiquement que nous nous y sommes adonné, dans une école maternelle en compagnie de notre épouse Danielle-Robert-Pérez et au cours de fêtes de quartier.

Tout au long de nos années d'enseignement, chaque fois que nous le pensions pertinent, nous avons eu recours aux activités de simulation d'échanges interpersonnels ainsi qu'aux simulations globales, et ce dans les domaines divers, spécialisés ou non, et dans des cours de niveaux divers. Nous avons eu aussi recours à de telles activités en tant que concepteur de documents pédagogiques sonores, dans notre institution. Nos écrits sur la question montrent que nous nous sommes intéressés de près à ces activités. Nos lectures nous ont vite permis de constater que notre intérêt pour la question était partagé par un grand nombre de praticiens et de didacticiens. Les ASÉI sont très répandues et font l'effet de nombreux écrits. Nous avons constaté aussi qu'elles sont au centre de vifs débats, présentent de nombreux aspects problématiques, mais ne font l'objet que de rares recherches empiriques. Devant les débats qui avaient cours au sujet de divers aspects de ces activités, nous avons eu très tôt envie de nous lancer dans la recherche sur le sujet mais nous avons vite constaté que toute recherche resterait difficile tant qu'on n'aurait pas clarifié les concepts en usage. C'est pourquoi nous avons entrepris la présente étude.

Au cours de notre étude, nous avons donc dans un premier temps exposé le problème à résoudre et examiné les écrits, études et

recherches dans le domaine de l'enseignement des langues ainsi que d'autres domaines. Nous avons constaté que la terminologie en usage était d'une grande confusion, que les concepts manipulés par les différents auteurs étaient ambigus, qu'on ne semblait pas prendre en compte tous les facteurs qui entrent en jeu dans le déroulement d'activités de simulation d'échanges interpersonnels. Les critères de classification utilisés étaient hétérogènes et variaient d'un auteur à l'autre. Lorsqu'on comparait les avantages et les désavantages de différents types d'activités, on comparait souvent l'incomparable car on ne tenait pas toujours compte de ce qu'on attendait du recours à ces différents types. L'absence d'un cadre conceptuel rendant compte du faire semblant et de typologies suffisamment élaborées devenait évidente, expliquait en grande partie les controverses constatées, rendait difficile toute étude sérieuse du phénomène au moyen de l'observation de classe. Ni les professeurs de langue, ni les concepteurs de matériel pédagogique au moyen d'ASÉI ne pouvaient faire de choix éclairés. L'élaboration d'une typologie ainsi que du cadre conceptuel nécessaire à cette élaboration nous apparaissait clairement comme une nécessité.

Les apports de l'état de la recherche, ont été plutôt minces, les mêmes ambiguïtés que dans les écrits ont été relevées. Nous n'avons presque rien appris de la simulation d'échanges interpersonnels. Pourtant, dans un domaine très éloigné de l'enseignement des langues mais relevant de la simulation éducative, nous avons trouvé quelques pistes de travail prometteuses. Les travaux de Sauvé nous ont fourni un cadre théorique intéressant pouvant être utilisé comme point de départ à nos réflexions. Nous avons donc entrepris l'élaboration d'une typologie des ASÉI. Nous avons commencé par établir un cadre conceptuel sur lequel nous pourrions asseoir notre typologie. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé à la fois sur l'enseignement tiré des écrits et sur l'examen de données empiriques, des cas d'ASÉI-SC contenus dans un cours dispensé au niveau intermédiaire ainsi que des cas d'ASÉI-PM au moyen desquels des documents pédagogiques sonores avaient été produits, et quelques-uns des dialogues obtenus en simulation. Nous avons étudié de près les propositions de Sauvé sur les propriétés essentielles de la simulation éducative, et, en nous basant sur nos données empiriques, nous avons réinterprété en fonction de notre domaine ces propositions, avons identifié les principales composantes d'une ASÉI et avons élaboré notre propre cadre conceptuel. Chemin faisant, nous avons circonscrit l'objet même de la simulation d'échanges inter-

personnels, la conversation. Ensuite, une étude très détaillée des composantes d'une ASÉI nous a permis d'identifier les critères typologiques à retenir. Dans un dernier temps, nous avons présenté la typologie découlant de notre étude et avons esquissé quelques implications d'ordre pédagogique et pratique.

Le cadre conceptuel élaboré et la typologie à laquelle nous avons abouti ne doivent pas être considérés comme définitifs, à toute épreuve et généralisables. Nous sommes conscients des limites de leur portée. Nous avons travaillé sur des données qui bien que nombreuses étaient extraites d'un cours de niveau intermédiaire. Des données provenant de cours plus avancés ou moins avancés auraient peut-être donné des résultats différents. De plus, nous avons travaillé, pour ce qui est des ASÉI-SC, sur des cas de simulation à utiliser et non sur l'exécution réelle de ces cas en salle de classe. Nous pouvons facilement imaginer que dans leur mise en pratique, les intentions pédagogiques ne se concrétisent pas toujours comme les concepteurs pensent qu'elles le feront. Ces limites n'enlèvent cependant pas la pertinence du cadre ou de la typologie obtenus pour peu qu'on les comprennent comme étant de simples outils, transitoires, qui devront être confrontés à des réalités les plus diverses afin qu'on puissent les affiner, de simples jalons à partir desquels la réalité pourra être mieux appréhendée. Une chose est certaine, nous sommes allé plus loin que quiconque dans notre tentative de circonscrire les dimensions principales des ASÉI. Notre double but a été atteint. Malgré les limites de l'étude, nous avons donné aux praticiens des outils leur permettant de faire des choix plus éclairés et aux chercheurs, des outils de recherche. Nous pouvons d'ailleurs entrevoir dès maintenant la possibilité de nombreuses recherches à entreprendre. Nous en avons déjà identifié un certain nombre au cours des pages précédentes, en voici quelques autres :

– Identification de la spécificité du discours simulé;

– Comparaison des productions langagières des simulants dans des cas de type non problématiques-non conflictuels, problématiques-non conflictuels et problématiques-conflictuels (Effet de la présence de germes de tension plus ou moins puissants);

– Étude de l'efficacité de chaque type d'activités dans l'apprentissage. Par exemple, faire des études proches de celles de Raz et de Puhl, mais cette fois en prenant en compte certains des aspects identifiés dans notre étude; faire la même étude avec des élèves de différents niveaux d'aptitude à l'apprentissage des langues;

– Identification des préférences des enseignants et des apprenants entre différents types de simulation et des raisons de ces préférences;

– Étude des diverses phases de la simulation du point de vue du simulant (au moyen d'entrevues suivant l'exécution de simulations) : à quoi les simulants pensent-ils au moment où on leur décrit le cas à simuler et au moment de commencer l'exécution, à quoi pensent-ils pendant la simulation, et après;

– Étude de la perception que les simulants ont du degré de correspondance sur le plan spatio-temporel aussi bien que psychologique de divers types de cas de simulation (avant et après l'exécution);

– Étude des effets de la présence d'écarts d'information sur les interactions et les discours produits;

– Étude des effets du degré de réalisme des simulations sur les productions langagières des simulants;

– Étude des interactions ayant lieu dans les simulations où les simulants doivent créer un cas de façon conjointe en tout ou en partie, étude des discours produits, du contenu (Se réfèrent-ils à une représentation consciente de la situation à simuler en préparant des segments plus ou moins longs de leurs interventions verbales. Se contentent-ils de prévoir des stratégies d'interaction. Se disent-ils «Comment fait-on dans l'autre culture pour faire telle chose», etc.);

– Études comparées des effets sur les attitudes, la motivation, le degré d'anxiété.

Toutes ces études devraient être réalisées aussi bien avec des natifs qu'avec des apprenants de langue seconde pour pouvoir, par comparaison, circonscrire la spécificité des phénomènes propres à la classe de langue. Elles devraient être réalisées dans des domaines spécialisés et non spécialisés, à des niveaux plus ou moins avancés, et porter sur l'observation de classes réelles *in situ* ou enregistrées en vidéo de façon à ce qu'on puisse aisément circonscrire les aspects non verbaux. Mais la recherche ne devrait pas se limiter à la simulation d'échanges interpersonnels de type «courtes scènes de la vie quotidienne». Il faudra aussi aborder les ASÉI de type «problème complexe à résoudre par discussion de longue durée», les simulations sociales complexes, ces études de cas «de l'intérieur» dont on dit tant de bien dans les écrits.

Comme nous avons pu le voir, le domaine de la simulation est vaste, les perspectives de recherches sont multiples. Après cette longue étude, parfois ardue, qui n'est en fait qu'une étape préliminaire obligatoire par laquelle nous avons dû passer, notre intérêt pour les activités pédagogiques de ce type est encore plus vif. Nous savons que nous sommes loin d'avoir réglé tous les problèmes qu'elles posent aux utilisateurs et aux chercheurs, nous espérons au moins, si nous ne leur donnons pas toujours de réponses claires, que nous les aiderons à se poser les bonnes questions.

Marcel Pérez détient une licence de l'Université d'Aix-en-Provence, une maîtrise et un PhD en linguistique des langues de l'Université de Montréal. Il enseigne le français langue seconde au Vanier College à Montréal depuis 1976. Actif dans son milieu, il a participé à la réalisation de nombreux documents, dont des modules de perfectionnement, du matériel pédagogique, il a animé de nombreux ateliers. Il a reçu le prix Gustave Gauthier en 1989, décerné par l'AQEFLS ainsi que le Vanier College Teaching Excellence Award en 1996, 1997. Ses recherches connues portent sur l'apprentissage de la langue dans le cadre d'un enseignement stratégique, et en particulier, dans une approche par résolution de problèmes.

Le présent ouvrage vise à étudier la nature des activités de simulation de conversations en classe de langue afin qu'auteurs, praticiens et chercheurs puissent mieux les concevoir, les sélectionner ou les étudier.

CIRAL ICRLP
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

(TOME 2)

Marcel Pérez

Publication B-211

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

1998

409

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

(TOME 2)

Marcel Pérez

B-211

1998
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUEBEC

410

Données de catalogage avant publication (Canada)

Pérez, Marcel, 1943-

Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères

Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur--Université de Montréal), 1992.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-263-3 (v. 1)
ISBN 2-89219-264-1 (v. 2)

1. Langage et langues - Étude et enseignement - Simulation, Méthodes de. 2. Français (Langue) - Étude et enseignement - Allophones. 3. Français (Langue) - Étude et enseignement - Simulation, Méthodes de. 4. Éducation - Simulation, Méthodes de. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Tite.

P53.78.P47 1997 407'.1 C93-940720-6

Adresse électronique de l'auteur: **perezm@vaniercollege.qc.ca**

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 1er trimestre 1998
ISBN: 2-89219-264-1

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXE 1
Les caractéristiques des activités du «faire semblant» dans les écrits : auteurs consultés 1

ANNEXE 2
Liste des modules du cours *Comment se débrouiller en français,* **des ASÉI-SC et des documents sonores créés au moyen d'ASÉI** ... 5

ANNEXE 3
Fiches présentées aux étudiants dans le cadre des ASÉI-SC du cours *Comment se débrouiller en français,* **et indications extraites des feuillets du professeur** 11

ANNEXE 4
Description des conditions d'enregistrement des documents sonores réalisés au moyen d'ASÉI-PM utilisés dans le cours *Comment se débrouiller en français* 35

ANNEXE 5
Transcription des documents sonores obtenus au moyen des ASÉI-PM 1, 2, 6 51

ANNEXE 6
Analyse détaillée des données empiriques sur la «réalité» à simuler dans les ASÉI-SC 59

ANNEXE 7
Analyse détaillée des données empiriques relatives aux ASÉI-PM 71

ANNEXE 8
Identification des germes de tension dramatique contenus dans les cas d'ASÉI-SC 101

ANNEXE 9
Identification des écarts d'information contenus dans les cas d'ASÉI-SC 109

ANNEXE 10
Analyse de la progression dramatique dans les conversations créées au moyen des ASÉI-PM 1 à 6 115

ANNEXE 11
Liste des accessoires recommandés pour l'exécution des ASÉI-SC et des lieux répertoriés dans les données 121

ANNEXE 12
Les modes de déroulement des différents types de d'ASÉI-SC .. 125

ANNEXE 13
Analyse comparée, sur le plan de la complexité, de deux conversations produites en simulation 131

RÉFÉRENCES 151

REMERCIEMENTS 183

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :
Structure générale de la conversation C1 141

Figure 2 :
Structure générale de la conversation C2 142

Figure 3 :
Structure de l'échange 2 dans la transaction 1 de la conversation C1 143

Figure 4 :
Structure de l'échange 2 dans la transaction 1 de la conversation C2 146

ANNEXE 1

Les caractéristiques des activités du «faire semblant» dans les écrits: auteurs consultés

VERTUS ATTRIBUÉES DANS LES ÉCRITS AUX ACTIVITÉS DU «FAIRE SEMBLANT»

le "faire semblant" comme propédeutique au "faire", dans la vie réelle	techniques d'apprentissage par action et interaction, qui favorisent observation, réflexion, et pratique d'habiletés pragmatiques	activités créatrices, développant spontanéité et aspects non verbaux de la communication	effets psychologiques : réduction de l'anxiété, création d'une image de soi positive, motivation	moyen privilégié de l'enseignement des langues en milieu spécialisé	moyen d'évaluation des compétences à l'oral	activités favorisant l'autonomie, le recours à de bonnes stratégies d'apprentissage, l'idioexpressivité
Salisbury (1970), Pérez (1976,1982a), Holec (1979), Swift et Fish (1979), Sturtridge (1981), Ur (1981), Moirand, (1982), Dubin et Olshtain (1986), Larsen-Freeman (1986), Raz (1986), Di Pietro (1987), Watson et Sharrock (1987), Bruchet (1988), Oxford, Lavine, Crookall (1989), Tremblay (1986 a, b), Crookall et Oxford (1990 b), et la plupart des 30 auteurs s'exprimant dans l'ouvrage de Crookall et Oxford (1990 a)	Pérez (1976,1982a) Harmer (1983), Schiffler (1984), Besse (1985 a), Béacco (1986), Cunningsworth et Horner, (1986), Harper (1986), Tremblay (1986 a, b), Kramsch (1987, 1989), Berrier (1990), Crookall et Oxford (1990 b), Ruben et Lederman (1990), Scarcella et Crookall (1990).	Spontanéité : Pérez (1976,1982a), Harmer (1983), Schiffler (1984), Besse (1985 a), Béacco (1986), Cunningsworth et Horner, (1986), Harper (1986), Tremblay (1986a,b), Kramsch (1987, 1989), Berrier (1990), Crookall et Oxford (1990 b), Ruben et Lederman (1990), Scarcella et Crookall (1990). Aspects non verbaux : Gardner et Lalonde (1990)	Pérez (1976), Gardner et Lalonde (1990), Stern S. L. (1983), Harper, (1986), ainsi que, pour la motivation, la plupart des 30 auteurs dans Crookall et Oxford (1990 a).	Heddesheimer et Lagarde (1978), Brammer et Sawyer-Lauçanno (1990), Hutchinson et Sawyer-Lauçanno (1990), De nombreux auteurs dans Crookall et Oxford (1990a).	Mothe (1982), Caré (1983 b), Berrier (1989), Danan, Joli, Rolve, Végiard (1989) Littlejohn (1990)	Autonomie : Pérez (1976) Bruchet (1988) Bonnes stratégies d'appr.: Oxford (1989) Oxford et Crookall (1990a) Idioexpressivité : Ur (1981), Scarcella et Crookall (1990)

TENDANCES OBSERVÉES DANS LES ÉCRITS QUANT AUX TYPES D'ACTIVITÉS À FAVORISER		
1	2	1 et 2
Ceux qui préconisent exclusivement ou presque les activités qui font faire à l'apprenant, en "restant lui même", ce qu'il aura à accomplir en situation réelle.	Ceux qui préconisent exclusivement ou presque les activités où l'apprenant "fait semblant d'être un autre" ou "fait des choses décrochées du réel".	Ceux qui préconisent les deux, indifféremment, parfois avec quelques conseils de prudence.
Exclusivement : Heddesheimer et Lagarde (1978) De préférence : Bertrand (1979), Holec (1979), Piper et Piper (1983), Taylor (1982), Ward et Montgommery (1983), Pérez (1976). N.B. : Tous insistent sur les dangers de glissements dramaturgiques possibles dans les activités du deuxième type et sur le fait qu'elles ne facilitent pas le transfert. Certains insistent sur la nécessité de respecter le vécu de l'apprenant.	Exclusivement : Fontaine (1981) (voir N.B.), Aguiar, Marcovici, Tüscher (1983), Dufeu (1983a), Caré (1983 b) (a assoupli sa position : 1989), Ladousse (1983) (a assoupli sa position : 1987), Ryngaert (1983). N.B. : Pour Fontaine, oui, mais libre choix de la définition des rôles, des stratégies de discours à utiliser. De préférence : Montredon (1983), Poté (1979) N.B. : Pour Montredon : enseigner l'expression des mimiques comporte des risques d'aliénation. Se contenter de le faire en compréhension.	Debyser (1976), Maley (1980, 1981) Sturtridge (1981), Holden (1981 a et b), Littlewood (1981), Moirand (1982), Livingstone (1983), Pérez (1984), Besse (1985 a), Boucher (1989) Dubin, Olshtain (1986) Tremblay (1986 a, b), Ur (1981), Porter Ladousse (1987), Caré (1989). N.B. : Pour Maley, Pérez et Sturtridge : risques d'inhibition ou d'aliénation dans les types 2 qu'on peut atténuer par le ludique. Pour Besse : risques d'interférences L1-L2 à cause du coté impliquant des activités. Pour Holden: ne pas faire faire à l'apprenant ce qu'il ne pourrait ni ne voudrait faire dans sa langue. Pour Dubin et Olshtain : présenter clairement les buts et donner aux apprenants les moyens de s'exprimer.
Presque tous insistent sur la nécessité d'une bonne préparation.		

ANNEXE 2

Liste des modules du cours *Comment se débrouiller en français*, des ASÉI-SC et des documents sonores créés au moyen d'ASÉI-PM

LISTE DES MODULES DU COURS CSDEF

N.B. : Les titres des modules qui contiennent des ASÉI-SC sont soulignés, ceux dans lesquels on a recours à des documents sonores produits par ASÉI-PM sont marqués d'un astérisque (plus d'un document sonore peuvent être utilisés dans un même module):

COMMENT FAIRE CONNAISSANCE 1

COMMENT DÉCRIRE DES CHOSES ET DES PERSONNES

COMMENT DÉCRIRE DES ACTIVITÉS

COMMENT FAIRE CONNAISSANCE 2

COMMENT DONNER DES CONSIGNES

COMMENT EXPRIMER LA QUANTITÉ

COMMENT INVITER QUELQU'UN*

COMMENT FAIRE UN ACHAT DANS UN MAGASIN*

COMMENT DEMANDER UN SERVICE*

COMMENT PARLER D'UN FAIT PASSÉ *

COMMENT DEMANDER DE L'AIDE*

COMMENT SE PLAINDRE

COMMENT PARLER D'UN PROJET*

COMMENT PARLER DE L'AVENIR

COMMENT TROUVER DU TRAVAIL

COMMENT PARLER DE SES RÊVES IMPOSSIBLES

COMMENT PARLER DE SOI ET DES AUTRES

COMMENT RELATER UN INCIDENT : INFORMER, S'INFORMER D'UN FAIT PASSÉ*

COMMENT S'INFORMER POUR FAIRE UN ACHAT : LES PETITES ANNONCES*

COMMENT DONNER DES CONSEILS, FAIRE DES SUGGESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS

N.B. : Il faut noter que le terme «Comment» présent au début de chacun des titres des modules a été supprimé des titres des différentes séries d'ASÉI pour des raisons pratiques et que les séries sont présentées par ordre alphabétique.

LISTE DES ASÉI-SC

1. DEMANDER DE L'AIDE
   - 1.1 EMPRUNTER DES DISQUES
   - 1.2 LE DEVOIR DIFFICILE 1
   - 1.3 LE DEVOIR DIFFICILE 2
   - 1.4 URGENCE (Chien à emmener chez le vétérinaire)
   - 1.5 LES CHATS À GARDER
   - 1.6 UNE POIGNÉE DE DOLLARS
   - 1.7 LA DEMANDE D'AIDE : CRÉATION D'UNE SITUATION

2. DEMANDER UN SERVICE
   - 2.1 UNE COMMANDE AU DÉPANNEUR AU MOYEN DU TÉLÉPHONE.
   - 2.2 COMMANDE AU DÉPANNEUR UN SAMEDI

3. DONNER DES CONSEILS, FAIRE DES SUGGESTIONS, DES RECOMMANDATIONS
   - 3.1 RECOMMANDATIONS AVANT LE VOYAGE 1
   - 3.2 RECOMMANDATIONS AVANT LE VOYAGE 2
   - 3.3 "À COEUR OUVERT" (Ligne ouverte)
   - 3.4 L'ENTREVUE
   - 3.5 DONNER DES CONSEILS
   - 3.6 LES CONSEILS : CRÉATION D'UNE SITUATION

4. DONNER DES CONSIGNES
   - 4 DONNER DES CONSIGNES : LES RÈGLEMENTS DE L'IMMEUBLE

5. FAIRE CONNAISSANCE 2
   - 5.1 LES NOUVEAUX VOISINS 1
   - 5.2 LES NOUVEAUX VOISINS 2

6. FAIRE UN ACHAT DANS UN MAGASIN
   - 6.1 DANS UN MAGASIN 1
   - 6.2 DANS UN MAGASIN 2
   - 6.3 DANS UN MAGASIN : CRÉATION D'UNE SITUATION

7. INVITER QUELQU'UN
   - 7.1 INVITATION À FAIRE UNE SORTIE
   - 7.2 INVITATION À UNE SOIRÉE
   - 7.3 INVITATION REFUSÉE

8. PARLER DE L'AVENIR
8 LE TAROT

9. PARLER DE SOI ET DES AUTRES
9 RENCONTRE D'UN-E AMI-E D'ENFANCE

10. PARLER D'UN FAIT PASSÉ
10.1 QUAND J'ÉTAIS JEUNE
10.2 LA FIN DE SEMAINE PASSÉE

11. PARLER D'UN PROJET
11 PROJETS DE VACANCES

12. RELATER UN INCIDENT : INFORMER, S'INFORMER D'UN FAIT PASSÉ
12.1 LA BICYCLETTE VOLÉE
12.2 VOLS RUE SAINT-HUBERT ET RUE SAINT-DENIS
12.3 RELATER UN INCIDENT 1 : CRÉATION D'UNE SITUATION
12.4 VOL CHEZ LES VOISINS
12.5 RELATER UN INCIDENT 2 : CRÉATION D'UNE SITUATION

13. SE PLAINDRE
13.1 LE DÉSORDRE
13.2 LES PANTALONS
13.3 TROP DE TRAVAIL
13.4.1 DÉCIBELS 1
13.4.2 DÉCIBELS 2
13.4.3 DÉCIBELS 3
13.5 SE PLAINDRE : CRÉATION D'UNE SITUATION

14. S'INFORMER POUR FAIRE UN ACHAT : LES PETITES ANNONCES
14.1 LES PETITES ANNONCES : LA BICYCLETTE 1
14.2 LES PETITES ANNONCES : LA BICYCLETTE 2
14.3 LES PETITES ANNONCES : OBJETS VARIÉS 1
14.4 LES PETITES ANNONCES : OBJETS VARIÉS 2

LISTE DES DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES SONORES UTILISÉS DANS LE COURS *CSDEF*, ÉLABORÉS AU MOYEN D'ASÉI-PM À L'AIDE DE LOCUTEURS NATIFS

Les documents énumérés ci-dessous sont ceux utilisés dans huit des modules composant le cours.

DEMANDER DE L'AIDE :

1. LE DEVOIR DIFFICILE
2. URGENCE

DEMANDER UN SERVICE :

3. LA COMMANDE AU TÉLÉPHONE

FAIRE UN ACHAT :

4. DANS UN MAGASIN 1 : CHEZ L'ÉPICIER
5. DANS UN MAGASIN 2 : DANS UN MAGASIN DE VÊTEMENTS
   INVITER QUELQU'UN :
6. INVITATION à FAIRE UNE SORTIE

PARLER D'UN FAIT PASSÉ :

7. LA FIN DE SEMAINE PASSÉE 1
8. LA FIN DE SEMAINE PASSÉE 2

RELATER UN INCIDENT – INFORMER, S'INFORMER D'UN FAIT PASSÉ :

9. VOL RUE SAINT-HUBERT
10. VOL RUE SAINT-DENIS
11. VOL CHEZ LES VOISINS

PARLER D'UN PROJET :

12. PROJETS DE VACANCES

S'INFORMER POUR FAIRE UN ACHAT :

13. LES PETITES ANNONCES : LA BICYCLETTE

ANNEXE 3

Fiches présentées aux étudiants dans le cadre des ASÉI-SC du cours *Comment se débrouiller en français,* et indications extraites des feuillets du professeur

1. DEMANDER DE L'AIDE

1.1 EMPRUNTER DES DISQUES

Place de l'activité : Introduction au module sur la demande d'aide

Déroulement : -On demande deux volontaires
-Le professeur lit la fiche de A à haute voix à toute la classe
-L'étudiant B prend connaissance de sa fiche
-A et B ont 2 minutes pour se préparer sans rien écrire
-A et B jouent la situation
-On fait réfléchir ensuite sur le déroulement de la situation et la production (comment ça s'est passé, est-ce que cela se passe ainsi dans la vie de tous les jours)
-On fait chercher d'autres phrases que les étudiants auraient pu utiliser

Disposition des lieux : deux étudiants face à face [●-●] assis à l'avant de la classe.

A. Vous demandez à un-e ami-e de vous prêter (lend) ses disques de musique pop pour une soirée que vous allez avoir chez vous samedi prochain.

B. Vous avez une excellente collection de disques et tous vos amis veulent vous les emprunter (to borrow) mais vous n'aimez pas prêter (lend) vos disques.
Trouvez des excuses pour refuser.

1.2 LE DEVOIR DIFFICILE 1

Place de l'activité : Après «Emprunter des disques»et après exercices d'écoute sur le document sonore «Le devoir difficile» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous.

Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, et leur demande de jouer la situation.
-On répète l'exercice avec deux ou trois groupes de deux. Après chaque simulation, on fait un rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.

Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [●|●]. Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [●-●].

Rejouer le dialogue que vous venez d'entendre sur la cassette : «Demander de l'aide.»

1.3	LE DEVOIR DIFFICILE 2

Place de l'activité : Après «Emprunter des disques», «Le devoir difficile 1», après avoir rejoué la situation sans changement dans le contenu.
Déroulement : -Retour sur la situation «Le devoir difficile». Découverte du scénario. Inventaire d'autres façons de dire et faire les mêmes choses, inventaire d'excuses à donner pour refuser, précision de règles de grammaire et exercices selon les besoins.

-Le professeur désigne deux étudiants, leur lit les fiches ci-dessous en omettant ce qui est souligné, donne la fiche B à l'étudiant B, affiche le scénario à suivre. Il fait jouer la situation en changeant des détails : discipline scolaire posant problème, excuses données. Une minute de préparation sans rien écrire.

-À la fin de la première simulation, A appelle un autre étudiant de la classe. On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.

-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en modifiant le contenu et en changeant de rôle.

Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣] Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [🗣🗣].

A. Téléphonez à un-e ami-e parce que vous ne savez pas faire un exercice que vous devez rendre demain au professeur. Insistez.

B. Un-e ami-e va vous téléphoner pour vous demander de l'aide. Refusez car cet-te ami-e profite toujours du travail des autres et n'aide personne. Trouvez des excuses. Faites-lui des suggestions pour régler son problème. Par exemple, dites-lui d'appeler un-e autre ami-e : proposez le nom d'un-e autre étudiant-e de la classe.

Scénario :	Asking for help
A &B :	Establish contact
A :	Express problem
	Ask for help
B :	Refuse to help
	Say why
A :	Insist : Reformulate the request...suggest to call later
B :	Refuse again
	Say why
	Suggest course of action to solve problem
A :	Accept suggestion
	Thank
A&B :	Close conversation

1.4	URGENCE

Place de l'activité : Utilisé comme deuxième exemple après celui du «devoir difficile» déjà «travaillé»

Déroulement : -À faire faire à deux groupes de deux étudiants devant le reste de la classe : lire la fiche A à toute la classe en omettant ce qui est souligné, donner la fiche A à l'étudiant A. Donner la fiche B à l'étudiant B.

-Une minute de préparation sans rien écrire.

-Faire écouter le document sonore correspondant après avoir fait jouer cette situation aux deux groupes

-Faire établir des comparaisons entre le document et les productions des étudiants

-Faire jouer la situation à tous en groupes de 2 (scénario affiché) puis la faire rejouer en changeant de rôle. La deuxième fois, donner la consigne d'accepter au lieu de refuser.

Disposition des lieux : Comme 1.3 : d'abord [🗣🗣], puis tous [🗣🗣]

A. Votre chien est malade. C'est une question de vie ou de mort! Vous devez l'emmener d'urgence chez le vétérinaire et vous n'avez pas de voiture. Mais un-e ami-e à vous a une voiture. Vous lui téléphonez. (Votre chien Fido est un Grand-Danois) Insistez.

B. Vous avez une voiture neuve, une Chevette que vous aimez beaucoup et que vous gardez toujours très propre. Un-e ami-e à vous va vous téléphoner pour vous demander de l'aide.
Si votre ami-e insiste, refusez, mais suggérez-lui des solutions.

Scénario :	Asking for help
A &B :	Establish contact
A :	Express problem
	Ask for help
B :	Refuse to help
	Say why
A :	Insist : Reformulate the request.. suggest to call later
B :	Refuse again
	Say why
	Suggest course of action to solve problem
A :	Accept suggestion
	Thank
A&B :	Close conversation

1.5	LES CHATS À GARDER

Place de l'activité : Utilisé comme troisième exemple après celui du «devoir difficile» déjà «travaillé» et du chien malade.

Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit à toute la classe les fiches A et B en omettant les parties soulignées puis les distribue aux étudiants A et B.

-À la fin de la première simulation A appelle un autre étudiant de la classe. On répète l'exercice avec quelques autres étudiants qui trouvent d'autres excuses et en changeant aussi l'étudiant jouant le rôle de A.

-Rapides retours sur les productions si nécessaire

-Le professeur donne enfin à un étudiant B la consigne d'accepter.

Disposition des lieux : [🗣🗣]

A. Vous allez partir en vacances en Floride pour deux semaines. Vous avez trois chatons. Vous appelez un-e ami-e qui aime les chats pour lui demander de les garder en votre absence. Insistez.

B. Vous allez rester chez vous pendant les deux prochaines semaines à étudier très fort pour vos examens. Vous avez besoin de beaucoup de calme dans la maison. Vous adorez les chats.

1.6 UNE POIGNÉE DE DOLLARS

Place de l'activité : Utilisé comme quatrième exemple après celui des chats à garder.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit à toute la classe les fiches A et B en omettant les parties soulignées puis les distribue aux étudiants A et B.
-À la fin de la première simulation A appelle un autre étudiant de la classe. On répète l'exercice avec quelques autres étudiants qui trouvent d'autres excuses et en changeant aussi l'étudiant jouant le rôle de A.
-Rapides retours sur les productions si nécessaire
-Le professeur donne à un étudiant B la consigne d'accepter.
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣️|🗣️].

A. Vous avez besoin d'argent. On vous a dit qu'un-e ami-e à vous vient de gagner à la loterie (500$ à la 6/49). Vous lui demandez de vous prêter (to lend) 50$. Insistez car vous l'avez déjà aidé dans le passé.

B. Vous venez de gagner à la loterie (200$ à la mini-loto). Tous vos amis le savent. Vous avez déjà décidé comment vous allez dépenser (spend) cet argent. Un-e ami-e va vous téléphoner. Vous le la connaissez bien : il-elle a toujours besoin d'argent et ne rend (give back) pas toujours ce qu'on lui prête (to lend).

1.7 LA DEMANDE D'AIDE : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : À la fin du module sur la demande d'aide
Déroulement : -Le professeur lit la fiche et l'explique
-15 minutes de préparation. Le professeur aide les étudiants si nécessaire en passant dans les groupes.
-Les étudiants jouent face-à-face ou dos-à-dos selon la situation choisie

Choisissez un-e partenaire.
Trouvez une situation à jouer à deux où A demande un service à B. B hésite puis refuse ou accepte (Au téléphone ou en face-à-face)
Utilisez la liste des exemples de demande de service préparée par la classe, ou inventez autre chose.
Décidez qui vous êtes, votre âge, si vous êtes très amis ou peu etc.
Décidez ensemble du scénario mais n'écrivez pas de dialogue. Puis jouez-le oralement deux fois en changeant de rôle.
Ceci est une préparation à la prochaine classe. Vous devrez jouer la situation seuls devant la classe et vous serez notés. Réutilisez du vocabulaire et des expressions apprises.

2. DEMANDER UN SERVICE

2.1 UNE COMMANDE AU DÉPANNEUR AU MOYEN DU TÉLÉPHONE.

Place de l'activité : Après «Faire un achat dans un magasin» et après exercices d'écoute sur le document sonore «La commande au téléphone» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous, deviner la partie inaudible du dialogue puis écoute du document les contenant.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, et leur demande de jouer la situation. Puis, retour sur les productions des deux étudiants.
-On répète l'exercice avec deux ou trois groupes de deux. Après chaque simulation, on fait un rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie[🗣🗣] Pour exercices à deux mais tous ensemble, les étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [🗣🗣]

Choisissez un-e partenaire et rejouez le dialogue que nous venons d'écouter sur la cassette «La commande au téléphone». Vous pouvez faire des changements.

2.2 COMMANDE AU DÉPANNEUR UN SAMEDI

Place de l'activité : Après avoir joué la situation «La commande au téléphone».
Déroulement : -Retour sur la situation «La commande au téléphone». Découverte du scénario. Inventaire d'autres façons de dire et faire les mêmes choses, précision de règles de grammaire (Quantité, disponibilité d'un article, etc.) et exercices selon les besoins.
-On désigne deux étudiants, leur remet leur fiche, lit les deux fiches pour toute la classe en omettant les parties soulignées. Deux minutes de préparation sans rien écrire, sauf la liste d'articles à acheter.
-On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en modifiant le contenu et en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣🗣] Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone [🗣🗣]

A. Nous sommes samedi, il est 4h30. Vous avez invité des amis de l'immeuble à passer la soirée chez vous juste après le souper. Vous téléphonez au dépanneur pour qu'on vous livre une commande avant 5 heures.
Avant de jouer la situation faites une liste rapide des articles dont vous aurez besoin pour préparer votre petite réception.
N'ÉCRIVEZ PAS LE DIALOGUE !

B. Vous êtes le, la propriétaire du dépanneur «Les couche-tard». Il est 4h30, nous sommes samedi et vous avez beaucoup de clients dans le magasin et beaucoup de commandes à faire livrer. De plus, un de vos deux livreurs est malade. Le téléphone va sonner. Un-e client-e appelle pour passer une commande. Préparez vous à lui répondre.
Attention il vous manque 2 des articles demandés. Proposez autre chose.
N'ÉCRIVEZ PAS LE DIALOGUE !

3. DONNER DES CONSEILS, FAIRE DES SUGGESTIONS, DES RECOMMANDATIONS

3.1 RECOMMANDATIONS AVANT LE VOYAGE 1

Place de l'activité : Introduction au module «Donner des conseils...»
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche ci-dessous. Les étudiants se préparent ensemble sans rien écrire (2 min).
-Retour sur la production des deux étudiants.
-Inventaire de «situations de conseil»
-Inventaire des façons de faire des recommandations et précision de règles de grammaire (impératif, futur simple, il faut que, etc.) et exercices.
-On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en modifiant le contenu et en changeant de rôle.
Disposition des lieux : Deux étudiants à leur place ou à l'avant de la classe, assis ou debout, au choix, [●-●]. Lorsque tous les étudiants travaillent en même temps, étudiants, par deux, restent à leur place et se mettent face-à-face [●-●].

A. Votre fils/fille de 17 ans part en voyage pour deux mois en Europe avec un groupe d'amis. Avant le départ, vous lui faites des recommandations.

B. Vous avez 17 ans. Vous partez en voyage pour deux mois en Europe avec un groupe d'amis. Avant le départ, votre père ou votre mère vous fait des recommandations.

3.2 RECOMMANDATIONS AVANT LE VOYAGE 2

Place de l'activité : Après «Recommandations avant le voyage 1» et exercices de grammaire.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche ci-dessous. Les étudiants se préparent ensemble sans rien écrire. (deux minutes)
-Retour sur la production des deux étudiants.
-On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en modifiant le contenu et en changeant de rôle.
Disposition des lieux : Deux étudiants à leur place, assis ou debout, [●-●]ou à l'avant de la classe assis ou debout, au choix [●-●]. Lorsque tous les étudiants travaillent en même temps, étudiants, par deux, restent à leur place et se mettent face-à-face [●-●].

A. Vous partez avec votre marivépouse passer deux semaines de vacances dans les îles au soleil. Avant de partir vous faites vos recommandations à votre fils/fille aîné-e de 18 ans qui va rester à la maison avec votre fils de 8 ans.

B. Vous avez 18 ans. Vos parents partent en voyage pour deux semaines dans les îles au soleil. Vous restez seul-e à la maison avec votre petit frère de 8 ans.
Comme d'habitude, avant le départ, votre père ou votre mère vous fait des recommandations.

3.3 « À COEUR OUVERT» (LIGNE OUVERTE)

Place de l'activité : Après «Recommandation avant le voyage 2»
Déroulement : -Le professeur demande un-e volontaire, lit pour toute la classe les fiches ci-dessous. Deux minutes de préparation sans rien écrire.
-Le rôle de l'animateur est joué successivement par plusieurs étudiants. On fait «appeler» le plus grand nombre possible d'étudiants. Les étudiants prétendent avoir un téléphone en main.
Disposition des lieux : L'animateur-trice assis à l'avant de la classe dos aux étudiants.

A. Vous êtes animateur-trice d'une émission de radio de ligne ouverte. Les gens vous téléphonent pour vous parler de leurs problèmes et pour vous demander des conseils.

B. Vous avez un problème et vous décidez de téléphoner à l'animateur-trice d'une émission de radio pour lui demander des conseils.
Avant de commencer, pensez à un «bon» problème (celui de quelqu'un que vous connaissez ou que vous inventez).

3.4 L'ENTREVUE

Place de l'activité : Après «Ligne ouverte»
Déroulement : -Le professeur demande un-e volontaire, lit pour toute la classe les fiches ci-dessous. Deux minutes de préparation sans rien écrire.
-Le rôle de la vedette est joué successivement par plusieurs étudiants. On suscite le plus grand nombre possible de questions.
Disposition des lieux : La vedette assise à l'avant de la classe.

A. Vous êtes une grande vedette de cinéma, un-e chanteur ou chanteuse rock*, ou un-e musicien(ne) célèbres. Des jeunes qui veulent eux aussi devenir célèbres vont vous poser des questions surtout vous demander des conseils pour réussir une carrière comme la vôtre.
* Vous pouvez être plusieurs membres d'un groupe rock connu ou imaginaire.

B. Vous assistez à une rencontre de jeunes avec une grande vedette de cinéma, un chanteur ou une chanteuse rock, les membres d'un groupe rock ou un-e musicien-ne célèbre. Vous aussi aimeriez devenir célèbre. Vous posez toutes sortes de questions surtout pour savoir ce qu'il faut faire pour devenir célèbre et pour réussir une carrière dans le monde du spectacle.

3.5 DONNER DES CONSEILS

Place de l'activité : Après «L'entrevue» et des exercices écrits sur le thème des conseils : «le courrier du coeur»
Déroulement : -Le professeur lit la fiche et l'explique
-15 minutes de préparation. Le professeur aide les étudiants si nécessaire en passant dans les groupes
Disposition des lieux : -Les étudiants jouent tous ensemble, face-à-face [●-●]

A, B Choisissez un-e partenaire. Imaginez ensemble une situation où quelqu'un demande des conseils à quelqu'un d'autre. (Utilisez la liste des exemples de «situations de conseil» préparée par la classe, ou inventez autre chose.)

Avant de jouer la situation, décidez qui vous êtes, votre âge, si vous vous connaissez bien ou peu, etc.

Décidez ensemble du scénario mais n'écrivez pas de dialogue. Puis jouez-le oralement deux fois en changeant de rôle.

Ceci est une préparation à la prochaine classe. Vous devrez jouer la situation seuls devant la classe et vous serez notés. Réutilisez du vocabulaire et des expressions apprises.

3.6	LES CONSEILS : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : fin du module sur les conseils

-Après s'être préparé avec un partenaire en dehors des heures de classe en ayant reçu la consigne de ne pas écrire de dialogue et en sachant qu'une note leur sera attribuée.

Déroulement : -Les étudiants entrent dans la salle de classe par groupes de huit. Les autres restent dans le corridor et s'entraînent.

-Chaque groupe de deux joue sa situation. Rapide retour sur la production et conseils aux autres.

Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe, devant le professeur assis qui prend des notes. Quelques autres étudiants présents.

A et B Avec votre partenaire jouez la situation que vous avez inventée pendant la dernière classe où quelqu'un demande des conseils à quelqu'un d'autre.
Réutilisez du vocabulaire et des expressions apprises.

4. DONNER DES CONSIGNES

4	DONNER DES CONSIGNES : LES RÈGLEMENTS DE L'IMMEUBLE

Place de l'activité : Après le module «Comment faire connaissance». Après : -avoir fait faire un inventaire de diverses situations dans lesquelles on doit donner des consignes

-avoir fait faire un inventaire des façons de donner des consignes connues de la classe.

-avoir travaillé dans des exercices structuraux les formes : il faut+infinitif, vous devez+infinitif, il ne faut pas+infinitif, vous ne devez pas+infinitif, vous pouvez+infinitif.

Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche ci-dessous et laisse deux minutes de préparation (sans rien écrire.)
Retour sur la production des deux étudiants.

-On répète l'exercice avec quelques autres groupe de deux étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de situation (en choisissant dans la liste faite plus tôt : ex. à la piscine municipale, au club sportif, etc.) et en changeant de rôle.

Disposition des lieux : Si possible, tous les pupitres disposés en cercle. Deux étudiants à leur place, assis ou debout, au choix, [●◀], ou à l'avant de la classe assis ou debout, au choix [●◀]. Lorsque tous les étudiants travaillent en même temps, les étudiants, par deux, restent à leur place et se mettent face-à-face [●◀].

A.B. Imaginez que vous êtes le,la concierge de l'immeuble que nous avons inventé et que vous expliquez à un (ou des) nouveau(x) locataire(s) les règlements à suivre (ce qu'il faut faire, ou ne pas faire. Ce qu'on peut faire...)
Choisissez un-e ou des partenaires. Décidez ensemble avant de commencer qui est (sont) ce(s) nouveau(x) locataire(s) (célibataire/famille/enfants etc...)
ATTENTION! •Le -la concierge ne doit pas parler seul. Le-la locataire doit poser des questions pour que la conversation ait la forme d'un dialogue.
•Utilisez les expressions suivantes : il faut+infinitif, vous devez+infinitif, il ne faut pas+infinitif, vous ne devez pas+infinitif, vous pouvez+infinitif.
JOUEZ LA SITUATION

5. FAIRE CONNAISSANCE 2

5	LES NOUVEAUX VOISINS

Place de l'activité : Après les modules «Décrire des choses et des personnes», «Décrire des activités».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche ci-dessous et laisse deux minutes de préparation (sans rien écrire.) -
Retour sur la production des deux étudiants.
-on rappelle aux étudiants qu'il faut réutiliser les formes apprises plus tôt («Comment faire connaissance 1») et le vocabulaire sur la description des personnages (je suis +nom de profession, adjectifs qualificatifs, etc.)
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : Si possible, tous les pupitres disposés en cercle. Deux étudiants à leur place, assis ou debout, selon la situation, [●-●]. Sinon, deux étudiants à l'avant de la classe assis ou debout, au choix [●-●]. Lorsque tous les étudiants travaillent en même temps, étudiants, par deux, restent à leur place et se mettent face-à-face [●-●].

A. Imaginez que vous êtes un des personnages que nous avons décrits en classe qui habitent dans l'immeuble que nous avons inventé. Vous rencontrez un voisin ou une voisine qui vient juste de s'installer dans l'appartement 104. Faites connaissance.
Choisissez un-e partenaire.
À faire ensemble : décidez du lieu de rencontre en vous aidant de la liste faite par la classe (ascenseur, piscine, solarium, sauna, corridor etc.) ainsi que de l'âge et de l'aspect physique du nouveau voisin ou de la nouvelle voisine. N'écrivez pas de dialogue. Jouez la situation.

B. Vous êtes un nouveau ou une nouvelle locataire de l'immeuble que nous avons inventé. Vous habitez depuis hier dans l'appartement 104 . Vous rencontrez un des personnages que nous avons décrits en classe et qui habitent dans l'immeuble. Faites connaissance.
Choisissez un-e partenaire.
À faire ensemble : décidez du lieu de rencontre en vous aidant de la liste faite par la classe (ascenseur, piscine, solarium, sauna, corridor etc...) ainsi que de l'âge et de l'aspect physique du personnage que vous allez jouer.
À faire seul-e : décidez individuellement de votre identité, ce que vous faites dans la vie, etc.
N'écrivez pas de dialogue. Jouez la situation.

6. FAIRE UN ACHAT DANS UN MAGASIN

6.1 DANS UN MAGASIN 1

Place de l'activité : Après exercices d'écoute sur le document sonore «Dans un magasin 1» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, leur explique ce qui figure sur la fiche et leur fait jouer la situation.
-Retour sur les productions des deux étudiants et révision de l'expression de la quantité.
-On fait faire l'exercice à quatre ou cinq autres groupes d'étudiants puis à tous. Les étudiants recommencent ensuite en changeant de rôle.
Disposition des lieux : étudiants debout et face-à-face : [◆◆].
-Accessoires : feuilles de papier représentant les articles et les billets de banque. Menue monnaie.

Find a partner and act out the same situation (customer/shopkeeper) that was contained in the dialog you just heard making the changes you feel like making. Then change roles and do it again. Don't read the dialog!

6.2 DANS UN MAGASIN 2

Place de l'activité : Après exercices d'écoute sur le document sonore «Dans un magasin 2» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous. Inventaire de vocabulaire. Expression de la grandeur, révision des qualificatifs, exercices de vocabulaire
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, leur explique ce qui figure sur la fiche et leur fait jouer la situation.
-Retour sur les productions des deux étudiants.
-On fait faire l'exercice à quatre ou cinq autres groupes d'étudiants puis à tous. Les étudiants recommencent en changeant de rôle.
Disposition des lieux : étudiants debout et face-à-face : [◆◆].
-Accessoires : vêtements divers, feuilles de papier représentant les billets de banque. Menue monnaie.

Find a partner and act out the same situation (customer/shopkeeper) that was contained in the dialog you just heard making the changes you feel like making. Then exchange roles and do it again. Don't read the dialog!

6.3 DANS UN MAGASIN : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : -Fin du module sur l'achat : après «Dans un magasin 1» et «Dans un magasin 2»
-Après travail sur catalogues de magasins et circulaires publicitaires,
Déroulement : -Le professeur lit la fiche et l'explique
-15 minutes de préparation. Le professeur aide les étudiants si nécessaire en passant dans les groupes
-Les étudiants jouent tous ensemble
Disposition des lieux : Les étudiants, debout, et face-à-face [◆◆]
-Accessoires : feuilles de papier représentant les articles et les billets de banque. Menue monnaie.

Choose a partner. Get ready to act out a short dialog where a customer gets into a shop (any kind), is welcomed by the shopkeeper, and wants to buy 3 items, one of which will not be available.
Decide together about the kind of shop and the items, trying to relate this to an actual situation that you may have encountered in your every day life.
Do not write a dialog. Do not try to memorize sentences.
Do not replay situations that you have played just before.
Play the situation you have created. Then repeat the exercise exchanging roles and changing the kind of shop and items.

7. INVITER QUELQU'UN

7.1 INVITATION À FAIRE UNE SORTIE

Place de l'activité : Après exercices d'écoute sur le document sonore «invitation à faire une sortie» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, et leur demande de jouer la situation. Puis, retour sur les productions des deux étudiants.
-On répète l'exercice avec deux ou trois groupes de deux. Après chaque simulation, on fait un rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣] Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone [🗣🗣].

Choisissez un-e partenaire. Vous lui téléphonez pour l'inviter à faire une sortie en ville, comme dans le dialogue que vous avez écouté. Ensuite recommencez avec un-e autre partenaire mais en changeant de rôle : c'est vous qui êtes invité-e.

7.2 INVITATION À UNE SOIRÉE

Place de l'activité : Après «Invitation à faire une sortie»
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, leur lit la fiche et leur demande de jouer la situation. Puis, retour sur les productions des deux étudiants.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux étudiants à l'avant de la classe ou lorsqu'ils travaillent tous ensemble, étudiants à leur place, face-à-face [🗣🗣].

A.B.: Vous êtes un nouveau ou une nouvelle locataire de l'immeuble. Vous invitez un-e voisin-e que vous connaissez très peu, à une soirée que vous organisez chez vous la semaine prochaine. (Chaque invité doit apporter quelque chose.)
Décidez ensemble qui vous êtes, l'endroit et le moment où vous vous rencontrez, puis jouez la situation. Ensuite, changez de partenaire et de rôle.

7.3	INVITATION RÉFUSÉE

Place de l'activité : Après «Invitation à une soirée »
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, A et B, lit à toute la classe les fiches en omettant les parties soulignées, et leur demande de jouer la situation après une courte préparation. Puis, retour sur les productions des deux étudiants.

-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux étudiants à l'avant de la classe ou lorsqu'ils travaillent tous ensemble, étudiants à leur place, face-à-face [◆◆].

A.Vous invitez quelqu'un à faire quelque chose avec vous. Insistez parce que vous ne voulez pas rester seul-e, vous êtes triste, vous voulez vous amuser.
Décidez seul-e ce que vous voulez faire avec cette personne.
Avant de jouer la situation décidez ensemble qui vous êtes, votre âge, si vous vous connaissez bien ou non, où se passe la scène, à quel moment.

B. Quelqu'un va vous inviter. Mais vous n'aimez pas trop cette personne. Trouvez des excuses pour refuser. (Pensez à plusieurs excuses possibles)
Avant de jouer la situation décidez ensemble qui vous êtes, votre âge, si vous vous connaissez bien ou non, où se passe la scène, à quel moment.

8. PARLER DE L'AVENIR

8	LE TAROT

Place de l'activité : Après le module «Parler d'un projet», après révision de l'expression du futur et après l'activité suivante : le professeur montre au rétro-projecteur huit cartes de tarot qu'il-elle est censé-e avoir tirées et distribue une feuille contenant la valeur de toutes les cartes du jeu. Les étudiants, en réutilisant les formes apprises plus tôt disent la bonne aventure au professeur en «lisant» les cartes. Plusieurs interprétations sont proposées. Tout au long de l'exercice, le contenu de la feuille sur la valeur des cartes est explicité.
Déroulement : -Le professeur lit pour toute la classe la fiche ci-dessous
-On rappelle aux étudiants qu'il faut réutiliser les formes apprises plus tôt .
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants en même temps.
Disposition des lieux : Deux étudiants à leur place, assis face-à-face [◆◆].

Imaginez que vous êtes cartomancien-ne : vous savez lire l'avenir dans les cartes.
Choisissez un-e partenaire à qui vous allez prédire l'avenir en utilisant les 8 cartes de tarot qui se trouvent dans l'enveloppe.
Quand vous aurez terminé, remettez les cartes dans leur enveloppe et échangez-la contre l'enveloppe d'un autre groupe. Avec ces nouvelles cartes recommencez l'activité en changeant de rôle.
A la fin de l'activité, le professeur demandera à certains d'entre vous de dire à la classe ce qu'on leur a annoncé au sujet de leur avenir.

9. PARLER DE SOI ET DES AUTRES

9 RENCONTRE D'UN-E AMI-E D'ENFANCE

Place de l'activité : Vers la fin du module «Parler de soi et des autres» au cours duquel les étudiants ont fait plusieurs activités de communication sur le thème et des exercices sur les adjectifs qualificatifs, les verbes au présent et au passé, les verbes pronominaux.
Déroulement : -Le professeur lit pour toute la classe la fiche ci-dessous
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants en même temps.
Disposition des lieux : Deux étudiants à leur place, face-à-face [◉◉].

A.B. Imaginez que vous rencontrez par hasard un-e bon-ne ami-e que vous n'avez pas vu-e depuis très longtemps (depuis l'école primaire par exemple). Vous vous racontez mutuellement ce que vous faites dans la vie, etc... Vous parlez aussi d'amis communs. Vous pouvez dire la vérité ou inventer.
À jouer à deux ou à quatre, après avoir choisi ensemble le lieu et l'heure de la rencontre.

10. PARLER D'UN FAIT PASSÉ

10.1 QUAND J'ÉTAIS JEUNE

Place de l'activité : Après leçon de grammaire sur l'imparfait : mise en lumière de la valeur de l'imparfait d'habitude et de description, exercices sur la formation de l'imparfait et emploi de l'imparfait d'habitude.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe les fiches ci-dessous et laisse quelques minutes de préparation (sans écrire de dialogue)
-Retour sur la production des deux étudiants. On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On annonce aux autres étudiants qu'ils doivent se préparer à jouer la même situation à la prochaine classe : rechercher le vocabulaire mais ne pas écrire de dialogue. Tous les groupes de deux feront l'exercice tour à tour, sans lire leurs notes. Les groupes recommenceront tous ensemble en changeant de rôle. Ceux qui l'ont déjà fait le referont en modifiant le contenu et en changeant de rôle.
Disposition des lieux : Deux étudiants, assis, à l'avant de la classe [◉◉]. Quand les étudiants travaillent par deux tous en même temps, ils restent à leur place [◉◉].

A. Vous êtes la vieille dame ou le vieil homme qui habitent au 208 de l'immeuble que nous avons inventé. Vous parlez de votre jeunesse avec le-la jeune voisin-e du 202. Commencez la conversation par la phrase : «Quand j'étais jeune, les choses étaient bien différentes!»

B. Vous êtes le jeune garçon ou la petite fille qui habitent dans l'immeuble au 202. Vous êtes à l'appartement 208 avec la vieille dame ou le vieil homme qui y habite. Vous lui posez beaucoup de question sur sa jeunesse, la vie en ce temps là, Montréal, etc.

10.2	LA FIN DE SEMAINE PASSÉE

Place de l'activité : Après la leçon sur l'imparfait et le passé composé et nombreux exercices (formation et emploi des temps, raconter ce qu'on a fait en fin de semaine) et après l'écoute des documents sonores «La fin de semaine passée1 et 2», exercices de repérage, exercices lacunaires.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, laisse quelques minutes de préparation (sans rien écrire) et demande aux étudiants de jouer une des deux situations en apportant des changements.
-Retour sur la production des deux étudiants.On répète l'exercice avec quelques autres étudiants. Après chaque simulation, rapide retour.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants simultanément. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : Deux étudiants, à l'avant de la classe [◆◆] l'un assis l'autre debout. Lorsque tous les étudiants travaillent en même temps, les étudiants, par deux, restent à leur place et se mettent face-à-face [◆◆].

A. La scène se passe un lundi matin au collège. Vous êtes en train de faire un travail dans une salle d'étude. C'est presque la fin de la session, vous êtes épuisé-e, vous avez passé une fin de semaine épouvantable à travailler pour vos cours. Un-e amie à vous passe, vous voit et s'arrête pour bavarder. Il-elle a l'air très très très heureux.

B. La scène se passe un lundi matin au collège, entre deux cours, en fin de session. Vous êtes très heureux-se parce que vous avez passé une fin de semaine formidable. En passant devant une salle d'étude, vous voyez un-e amie à vous qui travaille et vous lui parlez quelques instants.

11. PARLER D'UN PROJET

11	PROJETS DE VACANCES

Place de l'activité : Après exercices d'écoute sur le document sonore «Projet de vacances» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous. Inventaire des formes d'expression du futur. Exercices de grammaire.
Déroulement : -Le professeur fait réécouter le document sonore,désigne deux étudiants, A et B, leur distribue la fiche ci-dessous, la lit, insiste sur le plan à suivre et leur fait jouer la situation.
-Retour sur les productions des deux étudiants.
-On fait faire l'exercice simultanément à tous les étudiants après 2 minutes de préparation.
-Le professeur passe dans les groupes pour écouter, corriger, aider.
Disposition des lieux : étudiants à leur place, assis face-à-face [◆◆].

Pretend you just overheard a conversation between two students who were talking about their plans for the coming winter break.
1 You meet a friend who asks you about your plans.
2 You say that you don't know yet, although everybody seems to have already made plans
3 You talk about Martine and Andrée's plans (that you heard on the cassette).
4 You then ask her/him about her/his own plans.
5 She/he tells you.
6 Then she/he asks you again about your own.
7 You say you are not sure but you tell him/her about what you probably will end up doing if nothing else comes up.
8 You both close the conversation pretending you have a class right now .
Chose a partner to play the part of the friend.

12. RELATER UN INCIDENT : INFORMER, S'INFORMER D'UN FAIT PASSÉ

12.1 LA BICYCLETTE VOLÉE

Place de l'activité : Introduction au module «Relater un incident»

Déroulement : -On demande deux volontaires
-Le professeur lit les fiches à toute la classe, A et B ont 2 minutes pour se préparer sans rien écrire puis jouent la situation
-On fait réfléchir ensuite sur le déroulement de la situation et la production (comment ça s'est passé, est-ce que cela se passe ainsi dans la vie de tous les jours)
-On fait chercher d'autres phrases que les étudiants auraient pu utiliser
-On annonce les objectifs de la leçon (fonctionnels et grammaticaux)

Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣].

A. Imaginez qu'on vient de vous voler votre bicyclette toute neuve pendant que vous étiez dans une boutique. Vous téléphonez immédiatement à la police.

B. Vous êtes un policier du poste 10. Vous prenez les appels téléphoniques.

12.2 VOLS RUE SAINT-HUBERT ET RUE SAINT-DENIS

Place de l'activité : Après «La bicyclette volée» et après exercices d'écoute sur les documents sonores «Vol rue Saint-Hubert» et «Vol rue Saint-Denis» : anticipation du contenu, remplir une grille d'écoute, puis après écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous. Deviner les phrases dites par le policier au bout du fil (on ne l'entend pas sur les enregistrements), comparaison des deux situations.

Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, leur explique ce qui figure sur la fiche et leur laisse 2 minutes pour se préparer sans rien écrire.
-A et B jouent la situation. Rapide retour sur les productions.
-On répète l'exercice avec deux ou trois groupes de deux. Après chaque simulation, on fait un rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.

Disposition des lieux : au choix, face à face [🗣-🗣] ou deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣]. Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [🗣🗣].

Vous avez entendu deux enregistrements où des personnes qui viennent d'être victimes d'un vol téléphonent à la police pour relater l'incident. Imaginez que quelques instants plus tard une de ces personnes raconte son aventure à son mari, un parent, un-e ami-e, un-e voisin-e (au téléphone ou en face à face).
Choisissez un-e partenaire, décidez de qui vous êtes et jouez la situation.

12.3	RELATER UN INCIDENT 1 : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : Après «Vols rue Saint-Hubert et rue Saint-Denis»
-Après avoir travaillé la grammaire reliée au thème : révision de l'imparfait et du passé composé, introduction au plus-que-parfait, l'interrogation. Étude des feuilles de vocabulaire distribuées.
Déroulement : -Le professeur lit la fiche et l'explique.
-15 minutes de préparation, le professeur aide les étudiants si nécessaire en passant dans les groupes.
-les étudiants jouent face-à-face ou dos-à-dos au choix.

Vous avez perdu (ou on vous a volé) quelque chose (une chose, un animal, une personne...).
Vous allez vous plaindre à un policier ou un employé dans un grand magasin, etc.
1-Choisissez un-e partenaire et décidez ensemble :
a) ce que vous avez perdu (ou ce qu'on vous a volé)
b) où vous l'avez perdu (où on vous l'a volé)
c) quand vous l'avez perdu (quand on vous l'a volé)
d) comment vous l'avez perdu (comment on vous l'a volé)
2-Travail individuel :
L'étudiant A prépare : -la desciption de la chose perdue ou volée
-la description des événements
L'étudiant B prépare : -les questions qu'il va poser sur a,b,c,d,
-les suggestions qu'il va faire
3-Jouez oralement la situation.
N.B. N'ÉCRIVEZ PAS DE DIALOGUE. N'ESSAYEZ PAS DE MÉMORISER.
UTILISEZ LE «SCÉNARIO» REPORTING LOSS OR THEFT et les feuilles de vocabulaire.

REPORTING LOSS OR THEFT : SCENARIO			
	A-B	Establish contact	
series of verbal exchanges	A	Complains :	Expresses problem Reports loss or theft (what-when-where-how-by whom)
	B	Asks questions , asks for more details, etc.	
	B	Makes suggestions	
	A-B	Close conversation (accept suggestion/thank/take leave)	
	Possible courses of action :		
	B	is in hurry/has got all his time	
	B	is cooperative/not too cooperative	
	A	is very nervous, in a state of shock	
	A	shows aggressiveness	
	B	accuses A of being careless	
	A	protests	
		etc... (you can invent your own)	

12.4	VOL CHEZ LES VOISINS

Place de l'activité : Après «Vols rue Saint-Hubert et rue Saint-Denis» et après exercices d'écoute sur le document sonore «Vol chez les voisins» (anticipation du contenu, élucidation des formes d'expressions de temps, exercices à trous). Deviner les phrases dites par le policier au bout du fil (on ne l'entend pas sur l'enregistrement). Exercices sur les expressions de temps et le vocabulaire (feuilles distribuées).

Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, leur explique ce qui figure sur la fiche et leur laisse 2 minutes pour se préparer sans rien écrire.
-Les étudiants jouent la situation.
-Retour sur les productions.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.

Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣] Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [◀ ▶]

Vous avez entendu une cassette où une personne reçoit un appel d'un policier qui veut avoir des renseignements. Choisissez un-e partenaire, décidez qui vous êtes et jouez la situation. Vous pouvez faire des changements. Utilisez la feuille de vocabulaire et la feuille sur les expressions de temps pour vous aider.

12.5	RELATER UN INCIDENT 2 : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : -À la fin du module «Relater un incident»
-Après «Vol rue Saint-Hubert», «Vol rue Saint-Denis», «Vol chez un voisin».
-Après s'être préparé avec un partenaire en dehors des heures de classe, en ayant reçu la consigne de ne pas écrire de dialogue et en sachant qu'une note leur sera attribuée.

Déroulement : -Les étudiants entrent dans la salle de classe par groupes de huit. Les autres restent dans le corridor et s'entraînent.
-Chaque groupe de deux joue sa situation. Rapide retour sur la production et conseils aux autres.

Disposition des lieux : -Deux étudiants à l'avant de la classe, devant le professeur assis qui prend des notes. Quelques autres étudiants présents
-Deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣]ou à jouer face à face [▶◀] selon la situation.

Vous avez perdu (ou on vous a volé) quelque chose (une chose, un animal, une personne...). Vous allez vous plaindre à un policier ou un employé dans un grand magasin, etc.

1-Choisissez un-e partenaire et décidez ensemble :
a) ce que vous avez perdu (ou ce qu'on vous a volé)
b) où vous l'avez perdu (où on vous l'a volé)
c) quand vous l'avez perdu (quand on vous l'a volé)
d) comment vous l'avez perdu (comment on vous l'a volé)

2-Travail individuel :
L'étudiant A prépare : -la description de la chose perdue ou volée
-la description des événements
L'étudiant B prépare : -les questions qu'il va poser sur a,b,c,d,
-les suggestions qu'il va faire

3-Jouez oralement la situation.

N.B. N'ÉCRIVEZ PAS DE DIALOGUE. N'ESSAYEZ PAS DE MÉMORISER.
UTILISEZ LE «SCÉNARIO» REPORTING LOSS OR THEFT pour vous aider.

13. SE PLAINDRE

13.1 LE DÉSORDRE

Place de l'activité : -Après le module «Demander de l'aide».
-Après avoir fait faire un inventaire de diverses situations dans lesquelles on pourrait avoir à se plaindre.
-Après avoir terminé la leçon sur les pronoms compléments et avoir fait des exercices.
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche A ci-dessous, donne la fiche B à l'étudiant B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, assis ou debout, au choix. [◆◆]

A. Vous partagez un appartement avec quelqu'un qui n'est pas très ordonné-e. Vous êtes mécontent-e. Un soir vous décidez de lui en parler.

B. Vous partagez un appartement avec quelqu'un qui est maniaque de l'ordre (tidiness) et de la propreté (cleanliness) mais qui passe des heures entières au téléphone.

13.2 LES PANTALONS

Place de l'activité : Après «Le désordre».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche A ci-dessous, donne la fiche B à l'étudiant B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, debout. [◆◆]. Pantalons à utiliser comme accessoire.

A. Vous avez acheté (il y a une semaine) un pantalon de coton. Vous l'avez lavé et il a tant rétréci que vous ne pouvez plus le porter. Vous retournez au magasin pour vous plaindre. Vous avez votre facture.

B. Vous êtes vendeur-euse dans un magasin. Un-e client-e va venir se plaindre au sujet d'un vêtement acheté la semaine dernière «en vente spéciale» (On ne reprend pas la marchandise)

13.3 TROP DE TRAVAIL

Place de l'activité : Après «Les pantalons».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche A ci-dessous, donne la fiche B à l'étudiant B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, assis ou debout, au choix , [●-●].

A. C'est la mi-semestre. Les examens approchent. Vous allez vous plaindre à votre professeur de _____ parce que vous avez trop de travail à faire dans son cours.
Avant de jouer la situation, décidez ensemble de la matière enseignée par le professeur.

B. Vous êtes professeur de _____. Un-e étudiant-e va venir se plaindre. (C'est le-la cinquième qui vient vous voir depuis une semaine. Vous pensez que tous vos étudiants sont paresseux).
Avant de jouer la situation, décidez ensemble de la matière enseignée par le professeur.

13.4.1 DÉCIBELS 1

Place de l'activité : Après «Trop de travail».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche A ci-dessous, donne la fiche B à l'étudiant B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, assis ou debout, au choix, [●-●].

A. Vous êtes en pleine période d'examens et vous avez beaucoup de travail. Dans l'immeuble où vous habitez, vos voisins du #104 (les nouveaux) font beaucoup de bruit. Vous allez leur dire d'arrêter.

B. Vous êtes le nouveau locataire du 104. Votre voisin-e va venir se plaindre du bruit que vous faites. Vous protestez car vous savez que ce n'est pas vrai.

13.4.2 DÉCIBELS 2

Place de l'activité : Après «Décibels 1».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe les fiches A et B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, assis ou debout, au choix, [●-●].

A. Vos voisins du 104 font du bruit. Vous allez voir le-la concierge pour vous plaindre.

B. Vous êtes le-la concierge d'un immeuble. Le-la locataire du #103 va venir vous parler.

13.4.3	DÉCIBELS 3

Place de l'activité : Après «DECIBELS 2».
Déroulement : -Le professeur désigne deux étudiants, lit pour toute la classe la fiche A ci-dessous, donne la fiche B à l'étudiant B.
-Retour sur la production des deux étudiants.
Disposition des lieux : Deux étudiants à l'avant de la classe ou à leur place, assis ou debout, au choix. [🗣🗣]

A. Vous êtes le-la concierge. Pour régler le problème du bruit dans l'immeuble vous allez parler aux nouveaux locataires. (#104)

B. Vous êtes le-la locataire du #104. Le-la concierge va venir vous voir au sujet du bruit. Vous êtes sûr-e de vous car vous ne faites jamais de bruit. Mais vos voisins du 204 font beaucoup de bruit.

13.5	SE PLAINDRE : CRÉATION D'UNE SITUATION

Place de l'activité : -A la fin du module «Se plaindre»
-Après «Décibel 3»
Déroulement : -Le professeur lit la fiche et l'explique
-10 minutes de préparation. Le professeur aide les étudiants si nécessaire en passant dans les groupes.
Disposition des lieux : Les étudiants jouent tous ensemble, debout ou assis selon la situation, et face-à-face [🗣🗣]

Choisissez un-e partenaire.
Décidez ensemble d'une situation où quelqu'un se plaint à quelqu'un d'autre. Vous pouvez choisir dans la liste d'exemples composée par la classe ou trouver autre chose.
N'écrivez pas de dialogue. Ne mémorisez pas. Jouez la situation oralement. Changez de partenaire et recommencez l'exercice en changeant de rôle.

14. S'INFORMER POUR FAIRE UN ACHAT : LES PETITES ANNONCES

14.1	LES PETITES ANNONCES : LA BICYCLETTE 1

Place de l'activité : Introduction au module «S'informer pour faire un achat»

Déroulement : -On demande deux volontaires
-Le professeur lit la fiche de A à haute voix
-L'étudiant B prend connaissance de sa fiche
-2 minutes de préparation
-A et B jouent la situation
-On fait réfléchir ensuite sur le déroulement de la situation et la production (comment ça s'est passé, est-ce que cela se passe ainsi dans la vie de tous les jours)
-On fait chercher d'autres phrases que les étudiants auraient pu utiliser
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [🗣|🗣]

A. Imaginez que vous voulez acheter une bicyclette usagée, pas trop chère. Ce matin, vous avez trouvé dans le journal cette petite annonce dans la rubrique À VENDRE : «Bicyclette, bon état, bon prix. 482-8553 après 6pm.»
Vous téléphonez.
Jouez la situation sans écrire de dialogue.

B. Imaginez que vous voulez vendre une bicyclette usagée. Vous avez placé dans le journal cette petite annonce «Bicyclette, bon état, bon prix. 482-8553 après 6pm.»
Vous ne voulez pas la vendre moins de 150$. Le téléphone sonne.
Jouez la situation sans écrire de dialogue.

14.2 LES PETITES ANNONCES : LA BICYCLETTE 2

Place de l'activité : Après «Les petites annonces, la bicyclette 1» et après exercices d'écoute sur le document sonore «Les petites annonces, la bicyclette» : remplir une grille d'écoute, élucidation du vocabulaire et des expressions, exercices à trous. Deviner la partie qu'on n'entend pas.
Déroulement : -On compare avec les productions des étudiants dans la situation précédente.
-Le professeur désigne deux étudiants, A et B et leur demande de jouer le dialogue en faisant des changements s'ils le veulent.
-On répète l'exercice avec un ou deux groupes de deux. Après chaque simulation, on fait un rapide retour sur ce qui vient d'être dit.
-On fait faire l'exercice à tous les étudiants. Ceux qui l'ont déjà fait le refont en changeant de rôle.
Disposition des lieux : deux téléphones Radio Shack, deux pupitres côte-à-côte face à la classe, séparés par un écran de projection ou une carte de géographie [📞|📞]. Pour exercices à deux mais tous ensemble, étudiants dos-à-dos prétendent avoir en main un téléphone : [📞📞].

14.3 LES PETITES ANNONCES : OBJETS VARIÉS 1

Place de l'activité : Après «Les petites annonces», «La bicyclette 2». Déroulement :
-Le professeur demande aux étudiants de coller au tableau la petite annonce qu'ils ont préparée chez eux d'après les fiches ci-dessous distribuées à la classe précédente. Chaque étudiant doit jouer tour à tour A et B.
-Les étudiants debout devant le tableau lisent les annonces, choisissent l'objet qui leur convient et qu'ils doivent faire semblant d'acheter, contactent la personne concernée trouvent un coin libre et jouent la situation sans téléphone.

-Les étudiants travaillent tous ensemble (ils peuvent faire plusieurs achats et plusieurs ventes).

Disposition des lieux : -Devant le tableau et dans la classe.
-Pas de téléphones.

A. Vous voulez vendre quelque chose et vous décidez de placer une petite annonce dans le journal.
1) Choisissez un objet que vous avez vraiment chez vous et que vous voudriez vendre.
2) Ecrivez sur une feuille blanche le texte de l'annonce que vous allez placer dans le journal (2 lignes) et n'oubliez pas de mettre votre numéro de téléphone, mais pas votre nom.
3) Vous devez aussi vous préparer à répondre aux personnes qui vont vous contacter et vous poser des questions sur l'objet.
4) En classe, vous collerez votre feuille au tableau.

B. Allez voir au tableau les petites annonces placées par les autres étudiants. Choisissez un objet que vous avez envie d'acheter.
Trouvez la personne qui a écrit l'annonce et essayez de lui acheter l'objet.

14.4	LES PETITES ANNONCES : OBJETS VARIÉS 2

Place de l'activité : Après «Les petites annonces, objets variés 1».
Déroulement : -À faire comme devoir en dehors des heures de classe
Disposition des lieux : -Probablement : domicile de l'étudiant-e.
-Accessoires : -Journal du jour
-Papier et crayon

Devoir à faire avant la prochaine classe :
-Achetez le journal
-Choisissez dans les petites annonces un objet dont vous avez besoin ou que vous aimeriez acheter. Choisissez, si possible, une annonce qui ne donne pas trop de détails sur l'objet.
-Téléphonez pour demander plus de renseignements.
-Si on vous parle en anglais, insistez pour parler français.
-Recommencez avec une autre annonce.
-Découpez les annonces et collez les sur votre cahier. Prenez par écrit les renseignements qu'on vous donnera.
-En classe, nous parlerons de votre expérience.

ANNEXE 4

Description des conditions d'enregistrement des documents sonores realises au moyen d'ASEI-PM utilises dans le cours: *Comment se debrouiller en français*

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Au collège Vanier, entre 1977 et 1982, nous avons eu recours à la simulation d'échanges interpersonnels par des locuteurs natifs pour l'élaboration de documents sonores dans un domaine non spécialisé : celui des cours de français langue seconde destinés aux étudiants de collège du secteur général au niveau «faux débutant» très fortement basé sur le recours aux ASÉI-SC. Ne disposant d'aucun budget pour réaliser le projet, nous avons agi de façon graduelle, à mesure que le besoin se faisait sentir. C'est pourquoi les enregistrements ont été faits par à-coups et se sont étalés sur plusieurs années. Les personnes-ressources étaient recrutées parmi les moniteurs de conversation engagés par le département des langues puis parmi les moniteurs de langues secondes à l'emploi du collège pendant l'année scolaire en cours lorsque le programme fédéral-provincial de moniteurs des langues officielles fut créé au niveau collégial. On fit aussi appel à des enseignants et à des membres de leur famille. Sur le plan pratique, les enregistrements se déroulaient généralement ainsi :

- Pour les documents créés au tout début du projet, un dialogue écrit au préalable était soumis aux personnes-ressources comme point de départ. On leur demandait de jouer la situation de la façon la plus spontanée possible.
- Par la suite, la plupart du temps, des indications verbales ou écrites sur la situation étaient données aux personnes-ressources avant l'enregistrement et celles-ci devaient jouer spontanément.
- Parfois, lorsque le document obtenu était jugé trop complexe il était conservé pour être utilisé dans d'autres cours, à un niveau plus élevé. De plus le document servait de modèle pour la conception d'un dialogue plus simple qui était alors présenté aux personnes-ressources comme point de départ d'une simulation à partir duquel elles devaient jouer le plus spontanément possible.
- Lorsque le point de départ n'était pas un dialogue préécrit, il était dit clairement aux personnes-ressources, avant la simulation, que les enregistrements réalisés seraient, selon les résultats obtenus, soit utilisés en classe tels quels, soit

pris comme modèles pour la rédaction de dialogues plus simples. Il était clair que ce qu'on attendait d'elles, c'était de jouer le plus spontanément possible.

- Plusieurs séances ont été enregistrées dans leur intégralité. Le plus souvent, le technicien du son, ne pouvant rester sur place, mettait en route le magnétophone en début de séance et quittait le studio. On a donc accès aux commentaires de tous les intervenants avant et après l'exécution de la simulation.
- Certaines sessions d'enregistrement de documents sonores ont été filmées à la caméra vidéo (printemps 1982). On devait en utiliser des extraits à titre d'exemple dans le film «*Rôles et fonctions du moniteur* » (Pérez 1982b). Seule la trame sonore de ces documents avait été retenue pour être utilisée à des fins pédagogiques.

Les résultats obtenus ont paru satisfaisants à tous les participants au projet. Les documents étaient perçus pour la plupart comme très réalistes. Quelques étudiants se sont plaints du fait que les documents étaient plus difficiles à comprendre que ceux qu'on leur faisait écouter habituellement : les gens parlaient parfois trop vite, répétaient parfois les mêmes choses. Ils étaient déroutés par ce changement. Une analyse même superficielle des dialogues obtenus montre qu'ils contiennent un grand nombre des caractéristiques du language spontané telles que celles qu'Edelhoff a énumérées : variations dans le débit, interruptions verbales ou non verbales par l'un ou l'autre des interlocuteurs, faux départs, changements dans le volume et le ton de la voix, atténuateurs, connecteurs, répétitions, redondance, contractions, «simplification» de la grammaire, hésitations, rires, jeux de mots, expression de l'accord par la répétition des mots de l'interlocuteur, chevauchements d'énoncés (Edelhoff 1982). Ils sont en cela très différents des «dialogues-modèles» dits «dialogues pédagogiques» dans lesquels les auteurs tentaient de «placer» les structures et le vocabulaire sélectionnés spécialement pour la leçon en question et qui étaient empreint de cette artificialité des discours dénoncée depuis le milieu des années soixante-dix.

Dans notre tentative de créer des documents sonores réalistes, nous nous sommes heurté à des difficultés. Nous n'avons pu garder tous les documents que nous avions réalisés car certains ne répondaient pas aux critères que nous nous étions fixés. Chaque

fois que nous avons eu un problème, nous avons essayé d'en identifier les causes afin de mieux faire la fois suivante et donc d'obtenir des résultats plus constants. Ces échecs semblaient avoir des causes diverses que nous exposons ci-dessous.

- Conditions d'enregistrement : certaines conversations téléphoniques avaient été enregistrées dans une même salle, à l'aide d'un micro sur pied, de téléphones jouets et d'un écran de séparation. Le résultat sur le plan du discours était satisfaisant mais il manquait sur le plan technique la touche de réalisme que nous avons obtenue par la suite grâce à un micro-ventouse collé sur l'un des téléphones, les moniteurs étant placés dans des salles différentes et utilisant de vrais téléphones.

- Le partage de l'information : lorsque chacun des deux interlocuteurs savait à l'avance ce que l'autre devait faire ou dire, alors qu'ils n'étaient pas censés le savoir, il en résultait un manque de réalisme et des erreurs flagrantes. Il en était de même lorsqu'au contraire l'information qui était censée être partagée ne l'était pas.

- Les relations entre les moniteurs : lorsque deux moniteurs qui se connaissaient à peine (en début d'année scolaire) devaient prétendre être de bons amis, des difficultés ont surgi. Geddes et White, (1978), ont rapporté le même problème.

- La «norme» implicite : certains moniteurs se reprenaient, s'auto-corrigeaient même quand la situation ne l'imposait pas. Par exemple, un étudiant était censé en inviter un autre à aller écouter du jazz dans le Vieux-Montréal. (voir annexe 5) On obtint l'énoncé suivant : «j'connais un bon endroit dans l'Vieux [!] dans l'Vieux Montréal [!] ça s'appelle l'air du temps». L'intonation montante utilisée dans le premier «Vieux» montre bien que le moniteur s'est auto-corrigé. Dans la discussion qui a suivi l'enregistrement, il l'a d'ailleurs admis et l'a expliqué par le fait qu'on était en train de préparer du matériel pédagogique et qu'il lui semblait qu'il ne devait pas dire le «Vieux». On lui avait dit de rester naturel et spontané. Mais placé dans une «situation de communication paradoxale», il avait été influencé dans son choix langagier par une «norme» implicite.

- Faire ce qu'on n'a pas l'habitude de faire : quand on demandait à un moniteur de faire des choses inhabituelles, éloignées de son vécu, il en résultait une certaine gêne, le moniteur disant clairement qu'il ne se «*voyait pas en train de faire ça ou de dire ça*». Quand on insistait, les discours obtenus présentaient des anomalies du type «erreurs de stratégies» ou «manque de spontanéité». Un moniteur demanda même à «s'entraîner» dans le «monde réel» avant de faire une prise (Cas 13). Il ne se sentait pas sûr de savoir quoi faire ni quoi dire.

Notons que nos expériences correspondent en gros à celles que Geddes et White (1978) ont vécues lors de leurs tentatives.

1

CONDITIONS DE REALISATION DU DOCUMENT :
Demander de l'aide : Le devoir difficile

Date : automne 1980
Organisation matérielle :
•Description des lieux :
-Studio d'enregistrement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)
-Table sur laquelle est posée un magnétophone
-Table sur laquelle est posée un micro
-Simulantes assises côte-à-côte face au micro
-Séparation de carton placée entre les deux simulantes
-Utilisation d'un interphone Duophone de Radio Shack à pile ayant la forme d'un téléphone «Contempra», sans cadrant, avec sonnerie de type «Bip» actionnée par bouton poussoir.
•Participants :
-Simulants : 2 monitrices de conversation et un enseignant
-Enseignant/Concepteur (l'enseignant lit les consignes contenues sur la fiche, les explique, et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son.)
Informations et consignes données aux simulants :
-On explique dans quels buts sera utilisé le document :
Exercices d'écoute. Rejouer la situation.
-Situation :

A. Téléphonez à un-e ami-e parce que vous ne savez pas faire votre exercice de maths que vous devez rendre demain au professeur. Insistez.

B. Un-e ami-e va vous téléphoner pour vous demander de l'aide. Refusez car cet-te ami-e profite toujours du travail des autres et n'aide personne. Trouvez une excuse. Faites-lui des suggestions pour régler son problème. Par exemple, dites-lui d'appeler un-e autre ami-e.

-On fournit le dialogue écrit (conçu à partir de deux essais préalables non retenus parce que jugés trop complexes) et on leur dit

-de prendre quelques minutes pour lire le dialogue et bien comprendre la situation
-d'apporter des changements dans les énoncés si le texte sonne faux
-d'essayer de ne pas lire le dialogue durant l'enregistrement, et d'être le plus naturel possible.

Conditions d'enregistrement :

-On a fait deux prises : on a gardé la deuxième. Une simulante ne parvenait pas à dire une certaine phrase du dialogue qu'on a dû changer.

2

CONDITIONS DE REALISATION DU DOCUMENT :
Demander de l'aide : Urgence

Date : automne 1980

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Studio d'enregistrement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)
-Table sur laquelle est posée un magnétophone
-Table sur laquelle est posée un micro
-Simulantes assises côte-à-côte face au micro
-Séparation de carton placée entre les deux simulantes
-Utilisation d'un Interphone Duophone de Radio Shack à pile ayant la forme d'un téléphone «Contempra», sans cadrant, avec sonnerie de type «Bip» actionnée par bouton poussoir.

•Participants :

-Simulantes : 2 monitrices de conversation
-Enseignant/Concepteur (l'enseignant donne les consignes et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son.)

Informations et consignes données aux simulants :

-On explique dans quels buts sera utilisé le document :
Il servira à faire des exercices d'écoute.
Les étudiants rejoueront la situation.
-Chacune des monitrices reçoit une des deux fiches suivantes : L'enseignant/concepteur explique à haute voix chaque fiche en omettant les parties soulignées

A. Votre chien est très malade. C'est une question de vie ou de mort! Vous devez l'emmener d'urgence chez le vétérinaire et vous n'avez pas de voiture. Mais une amie à vous a une voiture. Vous lui téléphonez. (Votre chien est un Grand Danois). Insistez.

B. Vous avez une voiture neuve, une Honda Civic que vous aimez beaucoup et que vous gardez toujours très propre. Une amie à vous va vous téléphoner pour vous demander de l'aide.
Si votre amie insiste, refusez, mais suggérez-lui des solutions.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément en adoptant un ton naturel .

Conditions d'enregistrement :

-Une seule prise.

3

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Demander un service : La commande au téléphone

Date : septembre 1982

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Deux salles de visionnement contiguës (Audio-Visual Dept.)

-Interphone Duophone de Radio Shack à pile ayant la forme d'un téléphone «Contempra», sans cadrant, avec sonnerie de type «Bip» actionnée par bouton poussoir. Chacun des deux récepteurs est placé dans une des deux salles.

-Salle 1 : Une simulante assise devant une table basse. Botin téléphonique qu'elle consulte avant de composer.

-Salle 2 : Table sur laquelle est posé un magnétophone.
Table sur laquelle est posé le micro.
Un simulant assis devant le micro, papier, crayon.
C'est le moniteur qui met en marche le magnétophone.

•Participants :

-Simulants : 1 moniteur et une monitrice de conversation

-Enseignant/Concepteur (donne les consignes aux simulants)

-La séance d'enregistrement est filmée en vidéo (salle 1) par le technicien du son. Des extraits devant peut-être être insérés dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs de langue.

Informations et consignes données aux simulants :

-Buts : écoute, jouer des situations semblables.

-On distribue les fiches, et on explique la situation

A. Nous sommes samedi après midi. Vous avez invité des amis à passer la soirée chez vous juste après souper. Vous téléphonez au dépanneur pour qu'on vous livre une commande avant 5 heures. Avant de jouer la situation faites une liste rapide des articles dont vous aurez besoin pour préparer votre petite réception.

B. Vous êtes le propriétaire d'un dépanneur. Nous sommes samedi après midi et vous avez beaucoup de clients dans le magasin. Une cliente appelle pour passer une commande. Préparez vous à lui répondre. Attention, vous n'avez-pas certains articles en stock. Proposez autre chose si c'est possible.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément en adoptant un ton naturel

Conditions d'enregistrement :

-Une seule prise après un faux départ. Sur la cassette audio réalisée salle 2, on n'entend que la voix du propriétaire du magasin. L'enregistrement de la voix de la cliente sur cassette vidéo (salle 1) a été transféré plus tard sur cassette audio. On n'y entend qu'une seule voix.

4

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Faire un achat :

Dans un magasin 1: Chez l'épicier

Date : automne 1977

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Studio d'enregistrement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)

-Table sur laquelle sont posés un magnétophone et un micro

-Accessoires de bruitage :

-la porte du studio sert au bruitage (La simulante sort avant le début de l'enregistrement et entre comme le ferait une cliente dans un magasin)
-sacs de papier
-boites de conserve
-billets de banque et menue monnaie

•Participants :
-Simulants : une enseignante et le concepteur/enseignant (donne les consignes, et fait fonctionner le magnétophone)

Informations et consignes données :
-Buts : exercice d'écoute et de vocabulaire, puis les étudiants jouent des situations semblables.
-Situation :

Une cliente va acheter quelques articles dans une épicerie. Certains articles manquent.

-On fournit le dialogue écrit.
-Les simulants prennent quelques minutes pour lire le dialogue et se mettre dans la situation et essaient de jouer spontanément en essayant de ne pas lire le texte et en adoptant un ton naturel

Conditions d'enregistrement :
-deux prises. On garde la première

5

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :
Faire un achat :
Dans un magasin 2 : Dans un magasin de vêtements

Date : 1977

Organisation matérielle :
•Description des lieux :
-Studio d'enregistrement du Collège Vanier (Audio-Visual Dept.)
-Table sur laquelle sont posés un magnétophone et un micro
•Participants :
-Simulants : une enseignante et un enseignant/concepteur
-Concepteur : donne les consignes, et fait fonctionner le magnétophone
Informations et consignes données aux simulants :
-Buts : exercice d'écoute et de vocabulaire, puis les étudiants jouent des situations semblables. Sera exploité après «Chez l'épicier».
-Situation :

Un client entre dans une boutique de vêtement, essaie et achète un chandail de laine.

-On fournit le dialogue écrit
-Les simulants : prennent quelques minutes pour lire le dialogue et se mettre dans la situation et essaient de jouer spontanément en essayant de ne pas lire le texte et en adoptant un ton naturel.
Conditions d'enregistrement :
-deux prises, on garde la première.

6

CONDITIONS DE REALISATION DU DOCUMENT :
Inviter quelqu'un : Invitation à faire une sortie

Date : Janvier 1982

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Salle de visionnement, collège Vanier (Audio-Visual Dept.)
-Table sur laquelle est posé un magnétophone
-Table sur laquelle est posé un micro sur pied
-Simulants assis côte-à-côte face au micro
-Séparation de carton placée entre les deux simulants (ils ne se voient pas)
-Utilisation d'un Interphone Duophone de Radio Shack à pile ayant la forme d'un téléphone «Contempra», sans cadrant, avec sonnerie de type «Bip» actionnée par bouton poussoir.
-La séance d'enregistrement est filmée en vidéo par le technicien du son. Des extraits devant peut-être être insérés dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs de langue.

•Participants :

-Simulants : 2 monitrices de conversation
-Enseignant/Concepteur (l'enseignant donne les consignes et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son.)
-Technicien du son derrière la camera vidéo

Informations et consignes données aux simulants :

-On explique comment sera utilisé le document sonore : Exercices d'écoute, de vocabulaire, jouer des situations semblables.
-Un extrait vidéo de la séance d'enregistrement pourrait être inséré dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs
-Situation :

A. Vous venez de terminer vos travaux de fin de session, vous voulez vous distraire. Vous téléphonez à une bonne amie pour l'inviter à aller au cinéma. Si elle refuse vous lui proposez autre chose puis vous prenez rendez-vous.

B. Un ami va vous téléphoner pour vous inviter à aller au ciméma. Vous avez très envie de sortir car c'est la fin du semestre mais vous avez déjà vu le film qu'il suggère. S'il vous propose autre chose, acceptez.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément en adoptant un ton naturel.

Conditions d'enregistrement :

-Deux prises (dans la première, le débit est très rapide, on demande aux simulants de recommencer en ralentissant le rythme).

7

CONDITIONS DE REALISATION DU DOCUMENT :
Parler d'un fait passé : La fin de semaine passée 1

Date : automne 1980

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Studio d'enregistrement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)
-Table sur laquelle est posée un magnétophone
-Table sur laquelle est posée un micro
-Une simulante assise devant le micro, accoudée à la table, un livre ouvert dans les mains.

-Un simulant (concepteur) fait mine de terminer une conversation avec la première simulante et part.

-Une deuxième simulante debout près de la porte du studio, un sac et des livres dans les bras, s'avance vers la table et s'arrête pour bavarder avec la première simulante.

•Participants :

-Simulants : 2 monitrices de conversation et le concepteur

-Enseignant/Concepteur (l'enseignant lit les consignes contenues sur la fiche, les explique, et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son, et joue un rôle).

Informations et consignes données aux simulantes :

-Buts : exercices d'écoute, travail sur les temps du passé, jouer des situations semblables.

-Situation : (Les deux fiches sont lues et expliquées à voix haute)

A. Vous êtes étudiante. La scène se passe un lundi matin à l'université. Vous êtes en train de faire un travail dans une salle d'étude. C'est presque la fin de la session, vous êtes épuisée et vous avez passé une fin de semaine épouvantable à travailler pour vos cours. Une amie à vous passe, vous voit et s'arrête pour bavarder un peu. Elle a l'air très très heureux.

B. Vous êtes étudiante. La scène se passe un lundi matin, à l'université, entre deux cours, en fin de session. Vous êtes très heureuse parce que vous avez passé une fin de semaine formidable. En passant devant une salle d'étude, vous voyez une amie à vous et vous lui parlez quelques instants.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément

-On leur laisse 2 minutes pour qu'elles se préparent individuellement, sans rien écrire

Conditions d'enregistrement :

-Une seule prise

8

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Parler d'un fait passé : La fin de semaine passée 2

Date : printemps 1982

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Salle de visionnement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)

-Table sur laquelle sont posés un magnétophone et un micro

-Une simulante assise à la table, un livre et des cahiers ouverts termine une discussion avec un simulant debout, qui part.

-Un troisième simulant debout près de la porte du studio, un sac et des livres dans les bras, s'avance vers la table et s'arrête pour bavarder.

-La séance d'enregistrement est filmée en vidéo par le technicien du son. Des extraits devant peut-être être insérés dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs de langue.

•Participants :

-Simulants : 1 moniteur, une monitrice de conversation et un enseignant.

-Enseignant/Concepteur (l'enseignant lit les consignes contenues sur la fiche, les explique, et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son.)

Informations et consignes données aux simulantes :

-Buts : exercices d'écoute, comparaison avec autre document sonore, travail sur les temps du passé, jouer des situations semblables

-Situation :

A. Vous êtes étudiante. La scène se passe un lundi matin à l'université. Vous êtes en train de faire un travail, dans une salle d'études. C'est presque la fin de la session, vous êtes épuisée et vous avez passé une fin de semaine épouvantable. Un ami à vous passe et vous voit. Il a l'air très heureux.

B. Vous êtes étudiant. La scène se passe un lundi matin, à l'université, entre deux cours, en fin de session. Vous êtes très heureux parce que vous avez passé une fin de semaine formidable. En passant devant une salle d'études, vous voyez une amie à vous et vous lui parlez quelques instants.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément en adoptant un ton naturel

-Un extrait vidéo de la séance d'enregistrement pourrait être inséré dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs

Conditions d'enregistrement :

-Deux prises. On garde la deuxième, plus courte, au débit plus lent.

9

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Relater un incident - Informer, s'informer d'un fait passé 1 :

Vol rue Saint-Hubert

Date : printemps 1980

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Deux bureaux de professeurs

-Téléphones réels

-Bureau 1 : Magnétophone et micro posés sur le bureau
Une simulante assise devant le téléphone, botin.

-Bureau 2 : Concepteur assis devant le téléphone,

-Stylo, papier dans le bureau 2

•Participants :

-Simulants : personne ressource simulante et concepteur

-Enseignant/Concepteur (donne les consignes et met en marche le magnétophone avant de passer dans l'autre salle et de prendre l'appel)

Informations et consignes données :

- Buts : exercices d'écoute, de vocabulaire. Reconstituer la partie qu'on n'entend pas (les propos du policier), jouer des situations semblables.

- On explique à la simulante ce qui suit sauf les mots soulignés

A. Vous venez d'être victime d'un vol rue Saint-Hubert : on vous a volé votre sac à main. Encore sous le choc, vous êtes rentrée chez vous et en attendant votre mari qui n'est pas encore de retour du travail, vous téléphonez à la police.

B. Policier du poste 10 à Montréal. Répondre à un appel au sujet d'un vol. Demander où, quand, comment ça s'est passé, demander une description du voleur, de l'objet volé. Demander de passer au poste ce soir même.

-On donne quelques minutes à la simulante pour se préparer sans rien écrire

-On lui dit de se mettre dans la situation et de jouer

Conditions d'enregistrement :

-Une seule prise. Sur la cassette, on n'entend que la voix de la simulante.

10

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Relater un incident - Informer, s'informer d'un fait passé 2 :

Vol rue Saint-Denis

Date : mai 1982

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Deux salles de visionnement contiguës (Audio-Visual Dept.)

-Interphone Duophone de Radio Shack à pile ayant la forme d'un téléphone «Contempra», sans cadrant, avec sonnerie de type «Bip» actionnée par bouton poussoir. Les récepteurs sont placés dans chacune des salles.

-Salle 1 : une simulante assise devant une table sur laquelle sont posés un magnétophone et un micro, botin téléphonique.

-Salle 2 : un simulant assis devant une table sur laquelle sont posés un magnétophone et un micro.

•Participants :

-Simulants : 1 moniteur et une monitrice de conversation

-Enseignant/Concepteur (donne les consignes à chacun des simulants, fait fonctionner un magnétophone dans une salle tandis que le moniteur simulant fait fonctionner l'autre)

-La séance d'enregistrement est filmée en vidéo par le technicien du son. Des extraits devant peut-être être insérés dans un film sur les rôles et fonctions des moniteurs.

Informations et consignes données aux simulants :

- Buts : exercices d'écoute, de vocabulaire. Reconstituer la partie qu'on n'entend pas (les propos du policier), comparer avec un autre document sonore, jouer des situations semblables.

- On explique la situation aux simulants en cachant à la simulante ce qui est souligné sur la fiche B.

- Les simulants ont quelques minutes pour se préparer (sans écrire de dialogue)

A. Vous venez d'être victime d'un vol rue Saint-Denis : on vous a volé votre sac à main. Encore sous le choc, vous êtes rentrée chez vous et vous téléphonez à la police.

B. Policier en poste à Montréal. Répondre à un appel au sujet d'un vol. Demander où, quand, comment ça s'est passé, demander une description du voleur, de l'objet volé. Demander de passer au poste ce soir même.

Conditions d'enregistrement :

-Une seule prise. Sur la bande, on n'entend que la voix de la simulante.

11

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Relater un incident -Informer, s'informer d'un fait passé 3 :

Vol chez les voisins

Date : printemps 1980

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Deux bureaux de professeurs

-Téléphones réels

-Salle 1 : Magnétophone et micro posés sur le bureau

Un simulant assis devant le téléphone

-Salle 2 : Concepteur assis devant le téléphone,

-stylo, papier dans la salle 2

•Participants :

-Simulants : personne ressource (adolescent) et concepteur

-Concepteur (donne les consignes et met en marche le magnétophone avant de passer dans l'autre salle pour appeler le simulant)

Informations et consignes données au simulant :

- Buts : exercices d'écoute, de vocabulaire, de grammaire. Reconstituer la partie qu'on n'entend pas (les propos du policier), jouer des situations semblables.

- On explique au simulant la fiche A

A. Tu vas recevoir un appel d'un policier qui veut avoir des renseignements sur un vol qui a eu lieu hier soir chez un voisin. Tes parents sont absents depuis une semaine.

B. Policier appelle au sujet d'un vol. Demander si le jeune a remarqué quelque chose, quel type de bruit, à quelle heure. Connaît-il les voisins, sait-il où ils se trouvent?

-Chaque simulant a sa partie du dialoque écrit.

-On prend quelques minutes pour se préparer

-On dit à la personne-ressource de se mettre dans la situation et de jouer en essayant de ne pas lire les réponses.

Conditions d'enregistrement :

-Deux prises. On garde la 2e. Sur la cassette, on n'entend à volume normal que la voix du simulant A. Celle du «policier» est à peine perceptible à très haut volume mais elle est inexploitable en classe.

12

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :

Parler d'un projet : projets de vacances

Date : Automne 1980

Organisation matérielle :

•Description des lieux :

-Studio d'enregistrement du collège Vanier (Audio-Visual Dept.)

-Table sur laquelle est posée un magnétophone

-Table sur laquelle est posée un micro

-Une simulante assise devant le micro, accoudée à la table, un livre ouvert dans les mains, un simulant debout qui lui parle

-Une autre simulante debout près de la porte du studio, un sac et des livres dans les bras, s'avance vers la table et s'arrête pour bavarder.

•Participants :

-Simulants : 2 monitrices de conversation et un enseignant

-Enseignant/Concepteur (l'enseignant lit les consignes contenues sur la fiche, les explique, et fait fonctionner le magnétophone installé par le technicien du son.)

Informations et consignes données aux simulants :

-Buts : exercices d'écoute, travail sur l'expression du futur, jouer des situations semblables

-Situation : (Les deux fiches sont lues et expliquées à voix haute)

A. Vous êtes étudiante. La scène se passe à l'université, en fin de session. Vous êtes assise à la cafétéria et vous parlez avec un étudiant d'un examen que vous venez d'avoir. Une amie à vous passe et vous voit. Elle s'approche pour prendre de vos nouvelles. L'étudiant part. Vous discutez avec votre amie de vos projets pour les vacances de Noël qui approchent .

B. Vous êtes étudiante. La scène se passe à l'université en fin de session, entre deux cours. Vous rencontrez une amie qui bavarde avec un étudiant, vous vous arrêtez, et vous vous faites part mutuellement de vos projets de vacances car Noël approche.

-On leur dit de se mettre dans la situation et de jouer spontanément
-On leur laisse 2 minutes pour qu'elles se préparent individuellement, sans rien écrire

Conditions d'enregistrement :
-Une seule prise

13

CONDITIONS DE RÉALISATION DU DOCUMENT :
S'informer pour faire un achat :
Les petites annonces : la bicyclette

Date : printemps 1982
Organisation matérielle :
•Description des lieux :
-Bureaux de professeur
-Téléphones réel dans deux bureaux différents, magnétophone et micro-ventouse sur un des téléphones.
-«Petites annonces» de La Presse.
•Participants :
-Simulants : moniteur et monitrice de conversation
-Concepteur (donne les consignes et met en marche le magnétophone et sort du bureau avant que le simulant fasse l'appel)
Informations et consignes données au simulant :
-Buts : Exercices d'écoute, de vocabulaire, de grammaire.
Jouer des situations semblables.
-On explique aux simulants ce qui suit

A. Vous avez lu dans «La Presse» la petite annonce : «Bicyclette dame à vendre, bon prix, tel. 343 XX XX». Vous voulez avoir plus de renseignements car vous aimeriez bien offrir en cadeau une bicyclette à une amie à vous. Votre budget est réduit. Appelez.

B. Vous avez mis dans «La Presse» la petite annonce : «Bicyclette dame à vendre, bon prix, tel. 343 XX XX». Un acheteur potentiel va vous appeler. Préparez-vous à répondre à ses questions. (Si c'est possible, pensez à une bicyclette qui existe réellement)

-On demande à la monitrice «annonceuse» de penser à une bicyclette qu'elle connaît assez pour pouvoir la décrire. Avant de faire la simulation, pour s'entraîner, le moniteur-«acheteur» qui n'avait jamais fait d'achat par téléphone au moyen d'une petite annonce a demandé à faire plusieurs appels réels auprès de personnes qui avaient placé une annonce dans «La Presse» du jour.

Conditions d'enregistrement :
-une seule prise

ANNEXE 5

Transcription des documents sonores obtenus au moyen d'ASEI-PM 1, 2, 6

REMARQUES SUR LE CHOIX D'UN SYSTÈME DE TRANSCRIPTION

Notre étude des écrits portant sur l'analyse de conversation nous a montré qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de système standard de transcription. Pour transcrire des conversations, le chercheur emprunte parfois tel quel un système existant, ce qui est assez rare, modifie souvent un système existant en fonction de ses propres besoins de recherche, ou toujours en fonction de ses besoins, élabore un nouveau système. Notre but n'étant pas ici d'analyser en profondeur, sur tous les plans, les conversations enregistrées, nos critères de choix d'un système de transcription étaient les suivants : faciliter la lecture du document oral en se gardant de multiplier les signes diacritiques dont le décodage serait trop complexe.

Nous avons examiné les systèmes utilisés par les auteurs suivants :

- Lèbre-Peytard, Lieutaud, Béacco, Malandain (équipe du BELC, 1977),
- Raingeard et Lorsheider (1977),
- Schenkein (1978) (Système utilisé par Levinson, 1983),
- l'équipe de Genève (Roulet 1980a, 1985, inspiré de Raingeard et Lorsheider, 1977),
- Lapierre (1982),
- Moirand (1982),
- Brown et Yule (1983 a et b),
- Cicurel (1985),
- Bange (1987),
- Cosnier, Kerbrat-Orecchioni et l'équipe de Lyon (1987),
- Thibault et Vincent (1989).

Aucun d'eux ne répondait exactement à nos critères, certains étant trop simples (Cicurel, Moirand, Lapierre), d'autres comptant un nombre trop grand de signes diacritiques pour nos besoins (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni et l'équipe de Lyon, Schenkein), d'autres encore présentant des aspects qui ne facilitent pas la lecture (Bange, Lèbre-Peytard et Lieutaud, Thibault et Vincent). Nous nous sommes donc inspiré en partie du système de Roulet, le modifiant en fonction de nos critères en remplaçant certains signes par d'autres qui nous paraissent plus pratiques, ou en empruntant à d'autres systèmes les aspects qui nous convenaient davantage.

SYSTÈME DE TRANSCRIPTION	
. .. ...	Pause plus ou moins longue
: :: :::	Allongement de durée variable
xxx xxx	Chevauchement de deux énoncés
¢	Consonne non prononcée
˙	[ə] non prononcé
x/	Mot interrompu
?	Schème intonatoire interrogatif
(( ))	Commentaire du transcripteur
(xxx)	Énoncé incompréhensible
[ ]	Transcription phonétique

N.B. – La voyelle e finale non prononcée est maintenue dans la transcription. Ex.: j'vous la passe
– Les changements phonétiques occasionnés dans l'environnement par la chute d'un [ə] caduc ne sont pas indiqués.
– Certains signes habituels de ponctuation sont utilisés, mais à d'autres fins.

ASÉI-PM-1 :
COMMENT DEMANDER DE L'AIDE-LE DEVOIR DIFFICILE
(1980)

((Sonnerie de téléphone))

1	Pierre:	allô
2	Andrée:	allô,
3		est-ce que j'pourrais parler à Martine s'il-vous-plaît?
4	Pierre:	oui oui, euh un instant, j'vous la passe,
5		Martine,, c'est pour toi
6	Martine:	oui ...
7		allô?
8	Andrée:	Martine, c'est Andrée ça va?
9	Martine:	ah Andrée bonjour ça va?
10	Andrée:	ça va,,

écoute, j'ai un p'tit problème,
j'sais pas faire le devoir de maths
est-ce que tu pourrais m'aider?
Martine: ah: c'est que:: j'peux pas
j'suis en train d'souper
Andrée: bon, alors j'te rappelle plus tard?
Martine: ah non c'est impossible
il faut que j'fasse ma chimie,,
écoute euh: tu devrais app'ler Jean, il t'aid'ra sûrement lui
Andrée: bon, c'est ça j'vais l'app'ler,
merci quand même,
salut
Martine: salut

ASÉI-PM-2 :
COMMENT DEMANDER DE L'AIDE-L'URGENCE 1980)

Martine: ((Sonnerie de téléphone)) allô?
Andrée: allô Martine ?
M: oui, c'est moi-même
A: oh bonjour Martine
oh j'm'excuse de t'déranger à cette heure-ci
j'suis vraiment désolée
mais j'ai une très, j'ai une urgence
M: oui mais qu'est-ce qu'i) t'arrive?
A: ah je
M: tu es toute énervée
A: ah, j'comprends en tout cas
j'suis vraiment vraiment énervée,, euh
imagine-toi qu'mon chien est très malade
M: ah oui?
A: il est vraiment très malade en tout cas i) vomit partout,
et puis
M: mon dieu quelle horreur,
A: en en tout cas il est couché: i) veut plus se l'ver:
et puis je lui offre des p'tits biscuits: et puis i) veut pas les
accepter: et puis vraiment c'est déplorable de l'voir
en tout cas je pense qu'i) va y passer,,
i) faut absolument que j'fasse quelque chose
alors j'dois absolument l'emm'ner chez l'vétérinaire
M: oui: mais pourquoi: ben emmène-le: qu'est-ce qui t'empêche
de l'emm'ner?

26	A:	oui mais c'est que:: vois-tu j'ai pas d'voiture et puis si j'comme
27		.. j'peux pas, absolument pas attendre après un taxi
28		étant donné qu'tu restes à côté d'chez moi s:: ah,,,
29		le vétérinaire reste,, n'est pas loin, en tout cas (xxx)
30	M:	oui mais tu vois ma voiture est toute petite j'sais pas,
31		quel genre de chien as-tu déjà:?
32	A:	.hh mon,, mon p'tit chien,.?
33		c'est un: hhh,, c'est un Danois
34	M:	un Danois
35	A:	oui.
36	M:	mais enfin, il/ tiendra jamais dans ma voiture,
37		j'ai une toute petite Honda,
38	A:	mais oui, mais oui, ((rire)) mais il est tout petit,
39		non, non oui mais même dans une Honda,
40		enfin j'peux m'installer avec sur le siège arrière
41		y a pas d'problème
42	M:	ah ben vois-tu euh:: j'ai quelques affaires dans ma voiture:: euh
43		j'viens jusf de la r'cevoir alors euh
44	A:	ah, j'vais t'aider j'vais t'aider
45		enfin j'te lav/ j' te lav'rai la voiture après,
46		j' t'en prie c'est une question de vie ou d'mort,
47		et pis c'est vraiment dans, dans tous les sens du terme,
48		vraiment mon pauvre chien si tu l'voyais, euh
49		j'vais t'aider j'f'rai l'ménage de ton auto après
50		j'la f'rai laver et tout et tout,, c'est vraiment un grand service
51		allez Martine
52	M:	mais euh::: c'est parce que vois-tu euh:::
53		justement euh:::j'ai beaucoup d'choses dans:: dans l'coffre
54		arrière de ma voiture
55	A:	on va faire ça à deux
56	M:	et je dois aller chez:: euh::: chez une amie,, et puis euh
57	A:	Martine
58	M:	et puis j'peux pas quand même euh tout déballer,
59		on a ça nous a pris quand même euh toute l'après-midi
60		la voiture est très p'tite alors coïncer tout ça,, et puis euh
61	A:	mais j'peux pas croire que dans une petite Honda
62		y ait tant d'matériel que ça franch'ment,
63		enfin [i]...écoute euh je
64	M:	écoute,
65		peut-être que tu pourrais appeler quelqu'un d'autre
66		qui a une voiture plus grande hein,
67		ben un Danois c'est quand même énorme
68		et puis euh mais vu qu'ma voiture est toute neuve,
69		euh:::quand même euh:: je sais pas,

70		peut-être que Jacques::: Jacques:: il a une voiture
71	A:	ah Jacques
72	M:	une plus grande voiture peut-être que il y s'ra plus prêt à
73	A:	ah c'est vrai j'avais pas pensé il doit être à la maison en c'moment
74		,,j: enfin j'vais l'app'ler
75	M:	essaye de l'app'ler parce qu'
76		écoute,
77		je suis désolée de n'pas pouvoir te rendre service
78	A:	Oui,
79	M:	mais enfin j'espère que tu comprends euh
80	A:	Oui d'accord Martine,
81		j'te r'mercie Martine
82		au r'voir, bye bye
83	M:	Au r'voir

ASÉI-PM-6 :
COMMENT INVITER QUELQU'UN
INVITATION À FAIRE UNE SORTIE (1982)

1	Hélène:	allô?
2	Patrice:	est-ce que j'pourrais parler à Hélène s'il-vous-plaît?
3	H:	c'est moi-même
4	P:	Hélène?: c'est Patrice
5	H:	hallo:: comment ça va?
6	P:	ça va bien ça va bien et toi?
7	H:	ça va bien merci ça fait longtemps qu'j'ai pas eu d'tes nouvelles
8	P:	ah ben,, tu vois j'avais beaucoup d'examens là, puis euh:
9		j'ai pas eu l'temps du tout du tout d't'app'ler
10	H:	ah bon
11	P:	pis toi?
12	H:	là j'ai fini mes examens moi aussi la s'maine dernière
13	P:	ça a bien été?
14	H:	oui très bien et toi?
15	P:	ah ça a très très bien été:: là j'suis tellement content qu'j'ai l'goût d'sortir
16	H:	oui moi aussi
17	P:	Est-ce que ça t'tente d'aller voir un film avec moi?
18	H:	ah: ça s'rait intéressant j'aim'rais ça
19	P:	ok, euh:: moi j'aurais l'goût d'aller voir "Les uns et les autres"

20		c'est supposé d'être un film excellent
21	H:	mm:: exact, c'est un excellent film, mais je l'ai déjà vu
22	P:	ah bon,, ok euh: hmm:: ((rires)) euh:: donc,,euh:: ok,,
23		est-ce que ça t'tente de::d'aller voir du Jazz?
24	H:	oui, j'aim'rais ça, où est-ce que ça:: où est-ce qu'il y a du Jazz à Montréal?
25	P:	euh::moi j'connais un bon endroit dans l'vieux[/],,
26		dans l'Vieux-Montréal[/] ça s'appelle l'air du temps
27	H:	l'air du temps?, oui j'ai entendu parler d'ça oui
28	P:	ok est-ce que ça t'tente d'y aller?
29	H:	oui j'aimerais ça
30	P:	demain soir
31	H:	demain soir?
32	P:	ouais
33	H:	ok
34	P:	j'sais qu'normalement le spectacle est à environ 10 heures donc on pourrait s'rencontrer à 9h30 au métro Place-D'Arme
35	H:	à 9h30 au métro Place-D'Arme?
36	P:	oui
37	H:	parfait
38	P:	ça marche
39	H:	à demain soir
40	P:	ok bye-bye
41	H:	bye-bye

ANNEXE 6

Analyse détaillée des données empiriques sur la "réalité" à simuler dans les ASÉI-SC

Posons-nous la question «en quoi consiste 'la réalité' qui fait l'objet de simulation dans les ASÉI-SC 1.1 à 14.4?». Pour y répondre, nous examinons les données de l'annexe 3 et remarquons d'emblée qu'elles contiennent les informations qui suivent :

- le titre de l'ASÉI-SC ainsi que le titre du module pour la première ASÉI-SC d'une série. Ces titres nous donnent certaines indications quant à «ce sur quoi porte la simulation», et que nous nommerons «thème» en retenant ici le sens le plus commun donné à ce terme.

- des indications sur le déroulement des opérations,

- les renseignements communiqués aux étudiants avant la simulation.

On peut tirer de l'ensemble des données les éléments suivants :

ASEI-SC-1.1	Emprunter des disques	Réalité :
•La réalité est une courte conversation entre deux personnes. •Cette conversation n'est pas réelle, elle est hypothétique puisque de toute évidence elle sort de l'imagination des concepteurs du cours. De plus, les simulants doivent s'en faire une représentation. •On sait qui sont les interlocuteurs : il s'agit des deux étudiants de la classe à qui on va faire faire la simulation. •Ces deux étudiants sont censés être des amis. •L'un est en train d'organiser une soirée devant avoir lieu le samedi suivant, et demande à son ami de lui prêter ses disques de musique pop. L'autre a une excellente collection de disques et tous ses amis veulent les lui emprunter mais cette personne n'aime pas prêter ses disques. Elle trouve des excuses et refuse. •Cette conversation ne devrait pas être très longue. On peut imaginer que chacun des interlocuteurs ne dit que quelques phrases. •Il faut noter que les indications montrent aussi que l'information donnée à chacun des simulants diffère quelque peu. Certains éléments ne sont connus que d'un des deux simulants alors que le reste est connu de toute la classe. Seule la fiche A est lue par l'enseignant à haute voix.		

Les renseignements recueillis portent sur les points qui suivent: thème, caractère réel ou hypothétique de la conversation, qui sont les interlocuteurs, types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent, traits de caractères, éléments de l'histoire des personnages (A doit organiser une soirée, B

possède une collection de disque très enviée par tous), résumé de l'action (principaux faits et actes : transaction à réaliser, intentions des interlocuteurs), certains éléments d'information touchant en particulier aux traits de caractère ne sont pas partagés : on a ménagé des **écarts d'information** (la réalité est donc ici multiforme). Il n'y a aucune indication quant aux énoncés utilisés mais on sait qu'il s'agit d'une conversation en tête-à-tête et que chacun des interlocuteurs est censé en produire un certain nombre.

Appliquons le même procédé aux autres ASÉI-SC du module «Demander de l'aide».

L'ASÉI-SC 1.2, «Le devoir difficile», se distingue nettement de la précédente car l'activité prend place après écoute d'un document sonore. Les simulants doivent rejouer le dialogue qu'ils ont entendu sur cassette et sur lequel ils ont déjà fait un certain nombre d'exercices de compréhension. Il est clair qu'ici, la réalité c'est le dialogue qu'ils ont écouté et étudié.

Les renseignements sur la réalité sont communiqués aux simulants non pas sous forme d'indications lues mais sous forme de document sonore. Cette «réalité» est-elle réelle ou hypothétique? Nous savons que ce dialogue a été produit au moyen d'une ASÉI-PM. Nous disposons de la description de cette ASÉI-PM (Conditions de réalisation du document sonore «Comment demander de l'aide : Le devoir difficile») et de la transcription du dialogue obtenu (voir annexes 4 et 5). La conversation enregistrée n'est donc pas une conversation authentique tirée du monde réel, elle est plutôt le produit d'une simulation. Mais même si avant la réalisation du document elle était hypothétique, sortie de l'imagination des concepteurs, elle existe maintenant de façon tangible, concrète, sous forme de dialogue enregistré. Elle prend dans la simulation valeur de «réalité» à simuler, perceptible de façon concrète. Elle est «réelle» puisqu'on la fait écouter aux étudiants comme objet de simulation. Il faut donc comprendre que le terme de «réelle» ne prend ici tout son sens que dans l'opposition réelle/hypothétique. Mais il ne faut pas oublier qu'encore une fois, cette réalité est en fait le produit des représentations que se font les apprenants de la conversation présentée sous forme d'enregistrement.

ASÉI-SC-1.2	Le devoir difficile 1	Réalité :
•La réalité est une courte conversation téléphonique entre trois interlocuteurs. •La réalité est concrète : cette conversation est présentée sous forme de document sonore écouté et «travaillé» par les étudiants avant la simulation. Les simulants s'en font une représentation. •On sait qui sont les interlocuteurs : Andrée, Martine, étudiantes. Le troisième interlocuteur n'est nommé que dans la transcription du dialogue et aucun autre détail n'est donné à son sujet. •Andrée téléphone à Martine, une camarade de classe pour qu'elle l'aide à faire un devoir de mathématiques. Un garçon répond au téléphone, appelle Martine et lui passe Andrée. Après les salutations d'usage, et la demande d'aide d'Andrée à Martine, cette dernière refuse car elle est en train de souper. Andrée propose de rappeler plus tard. Martine refuse car elle a du travail. Elle suggère à Andrée d'appeler un ami commun. Martine accepte la suggestion et remercie. Elles se saluent mutuellement. •La conversation est courte, elle contient douze répliques. •Elle est censée se passer au téléphone (on entend la sonnerie et les bruits du combiné sur le boîtier). •Les personnages se trouvent donc dans des lieux différents, d'où ils se téléphonent.		

Les renseignements recueillis portent sur les mêmes points que dans l'exemple précédent à quelques différences près. On retrouve le thème, le caractère de la réalité (présentée concrètement sous forme de document sonore), les énoncés produits par les personnages, les transactions, les rapports interpersonnels. On trouve en plus, des indications sur les lieux : Andrée et Martine sont dans des lieux différents ainsi que les façons dont les interlocutrices atteignent chacune leur but et qu'on pourrait appeler «les stratégies». Par contre, le document ne donne pas de détails sur les traits de caractère des personnages ni sur ce que chacun pense de l'autre, comme les fiches le faisaient dans l'exemple précédent.

Le troisième exemple, l'ASÉI-SC-1.3 consiste à faire simuler par un grand nombre d'étudiants une conversation ayant plusieurs points communs avec celle contenue dans le document sonore étudié précédemment, en leur faisant suivre un scénario précis mais en leur demandant d'apporter des changements dans les détails du contenu (discipline scolaire posant problème, excuse donnée). Faisons la même analyse que précédemment :

ASÉI-SC-1.3	Le devoir difficile 2	Réalité :

•La réalité est une courte conversation téléphonique entre deux interlocuteurs. Les simulants s'en font une représentation.

•Cette conversation est de type hypothétique.

•On sait qui sont les interlocuteurs : il s'agit des étudiants à qui on va faire faire la simulation.

•Ces étudiants sont censés être des amis.

•L'un a un problème pressant. Ici, le facteur temps est important.

•L'un des interlocuteurs appelle l'autre pour lui demander de l'aider à faire un devoir difficile qui doit être rendu le lendemain matin. L'autre refuse car cet ami est un profiteur. Le premier insiste mais l'autre refuse à nouveau puis suggère d'appeler quelqu'un d'autre, ce que le premier fait après les salutations d'usage.

•Certains aspects ne sont connus que de l'un des participants (la réputation de profiteur de la personne qui demande de l'aide). Ceci n'est vrai que pour le premier groupe de deux étudiants, mais pas pour les groupes suivants.

•Un scénario précis à suivre est distribué.

•La conversation est courte. Elle comporte une dizaine de répliques.

Les renseignements recueillis portent sur les éléments suivants : thème, caractère hypothétique de la conversation, qui sont les interlocuteurs, types de rapports entretenus, traits de caractères, éléments de l'histoire des personnages, résumé de l'action (principaux faits et actes : transactions, intentions des interlocuteurs, stratégies). À ces éléments semblables à ceux identifiés dans l'ASÉI-SC-1.1 s'ajoutent les aspects suivants : ici, le facteur «temps» est présent, les interlocuteurs sont dans des lieux différents (les lieux ne sont pas précisés mais on peut penser qu'il s'agit du domicile de chacun des interlocuteurs), tous les éléments ne sont pas connus de tous avant la simulation, les indications concernant le contenu de la conversation sont très précises, sous forme de scénario présentant un enchaînement de tâches langagières.

Le quatrième exemple, l'ASÉI-SC-1.4 est plus complexe que les précédents. Cette ASÉI-SC se compose en fait de trois parties distinctes :

a. la simulation d'une conversation par deux groupes de deux étudiants,

b. l'écoute d'un document sonore portant sur le même sujet,

c. la simulation simultanée de la conversation par tous les élèves en groupes de deux, deux fois, en changeant de rôle la deuxième fois.

On remarque que les renseignements recueillis portent sur les éléments suivants: «sujet», caractère hypothétique de la conversation, qui sont les interlocuteurs, types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent, traits de caractères, éléments de l'histoire des personnages, résumé de l'action (principaux faits et actes : transactions, intentions des interlocuteurs, stratégies), les facteurs «temps» et «urgence» sont présents, les interlocuteurs sont dans des lieux différents (les lieux ne sont pas précisés mais on peut penser qu'il s'agit du domicile de chacun des interlocuteurs). Dans la partie a. les éléments ne sont pas connus de tous, par contre, dans les parties b. et c., tous les éléments sont connus avant la simulation par tous les étudiants, les indications concernant le contenu de la conversation sont très précises. Dans la partie c., les étudiants avant de faire la simulation, découvrent et étudient un document sonore. Ce document présente une conversation portant sur le même sujet entre Andrée et Martine. On ne demande pas clairement aux étudiants de reproduire cette conversation. On peut cependant penser qu'ils devraient s'en inspirer quelque peu. Il faut noter enfin que pour terminer la série de simulations, la consigne d'accepter de rendre le service est donnée par le professeur. Ce fait n'est pas connu à l'avance par les autres.

ASÉI-SC-1.4	Urgence	Réalité :
Pour le premier groupe de deux étudiants : •la réalité est une courte conversation téléphonique entre deux interlocuteurs. Les simulants doivent s'en faire une représentation, •cette conversation est de type hypothétique, •on sait qui sont les interlocuteurs : il s'agit des étudiants à qui on va faire faire la simulation, •ces étudiants sont censés être des amis, •l'un a un problème urgent. Ici, le facteur temps est important, •l'un des interlocuteurs appelle l'autre pour lui demander de transporter d'urgence son chien malade (un Grand-Danois) chez le vétérinaire. L'autre refuse de peur de salir sa voiture neuve (une Chevette). Le premier insiste mais l'autre refuse à nouveau puis fait des suggestions, que le premier accepte avant les salutations d'usage, •certains éléments ne sont connus que de chacun des interlocuteurs : taille du chien, dimension de la voiture, traits de caractère, •un scénario précis à suivre est distribué.		

•la conversation est courte. Elle comporte une dizaine de répliques, •les interlocuteurs sont censés se trouver dans des lieux différents, probablement à leur domicile. Pour le deuxième groupe d'étudiants : •comme ci-dessus, mais tout est connu de tous dès le départ. Pour les groupes de deux devant jouer simultanément : •comme ci-dessus, tous les éléments étant au départ connus de tous.

Dans le cinquième exemple, l'ASÉI-SC-1.5, ils s'agit comme pour d'autres exemples de faire faire l'activité à plusieurs groupes d'étudiants les uns à la suite des autres. La réalité sera encore une fois légèrement différente pour le premier groupe d'étudiants :

ASÉI-SC-1.5	Les chats à garder	Réalité :
Pour le premier groupe de deux étudiants : •la réalité est une conversation téléphonique entre deux interlocuteurs. Les simulants s'en font une représentation, •cette conversation est de type hypothétique, •on sait qui sont les interlocuteurs : il s'agit des étudiants à qui on va faire faire la simulation, •ces étudiants sont censés être des amis, •l'un des interlocuteurs appelle l'autre qui adore les chats, pour lui demander de garder trois chatons pendant ses deux semaines de vacances en Floride et se montre insistant. L'autre doit étudier très fort pour ses examens pendant ces deux semaines et a besoin de calme dans sa maison, •un élément n'est connu que d'un des interlocuteurs : période de préparation d'examens pour l'autre interlocuteur, •aucun scénario n'est distribué, •la conversation est probablement courte, mais cela n'est pas clair. •des interlocuteurs sont censés se trouver dans des lieux différents, probablement à leur domicile. Pour les autres groupes d'étudiants : comme ci-dessus, et tout est connu de tous.		

On remarque que les renseignements recueillis portent sur les éléments suivants: thème, caractère hypothétique de la conversation, qui sont les interlocuteurs, types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent, traits de caractères, éléments de l'histoire des personnages, résumé de l'action (principaux faits et actes : transac-

tion, intentions des interlocuteurs, seule la stratégie d'insistance est spécifiée), facteur «temps», les interlocuteurs sont dans des lieux différents (les lieux ne sont pas précisés mais on peut penser qu'il s'agit du domicile de chacun des interlocuteurs). La longueur de la conversation n'est pas précisée. Aucun scénario détaillant les transactions n'est donné. Il n'y aucune indication quant aux énoncés utilisés mais on sait qu'il s'agit d'une conversation téléphonique et que chacun des interlocuteurs est censé en produire un certain nombre. On note aussi que pour le premier groupe d'étudiants, certains éléments ne sont pas connus de tous, par contre, pour les autres groupes, tous les éléments sont connus par tous avant la simulation. Enfin pour terminer la série de simulations, la consigne d'accepter de rendre le service est donnée par le professeur. Ce fait n'est pas connu à l'avance par les autres étudiants.

Dans le sixième exemple, l'ASÉI-SC-1.6, il s'agit aussi de faire faire l'activité à plusieurs groupes d'étudiants les uns à la suite des autres. La réalité sera encore une fois légèrement différente pour le premier groupe d'étudiants :

ASEI-SC-1.6	Une poignée de dollars	Réalité :
Pour le premier groupe de deux étudiants : •la réalité est une conversation téléphonique entre deux interlocuteurs. Les simulants s'en font une représentation, •cette conversation est de type hypothétique, •on sait qui sont les interlocuteurs : il s'agit des étudiants à qui on va faire faire la simulation., •ces étudiants sont censés être des amis. •l'un des interlocuteurs qui a déjà rendu service à son ami dans le passé appelle l'autre dont il a entendu dire qu'il a gagné 500 dollars à la loterie 6/49, pour lui emprunter 50 dollars (pour on ne sait quelle raison). L'autre, qui vient en fait de gagner 200 dollars à la mini-loto veut s'acheter des vêtements avec cette somme. Il connait bien son ami : il a toujours besoin d'argent., •certains éléments ne sont connus que de chacun des interlocuteurs : type de loterie, somme, aide dans le passé, caractère «emprunteur», •la conversation est probablement courte, mais cela n'est pas clair, •les interlocuteurs sont censés se trouver chacun dans un lieu différent, probablement à leur domicile, •aucun scénario n'est distribué. Pour les autres groupes d'étudiants : idem mais tous les éléments sont connus de tous		

On remarque que les renseignements recueillis portent sur les éléments qui suivent : thème, caractère hypothétique de

la conversation, qui sont les interlocuteurs, types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent, traits de caractères, éléments de l'histoire des personnages, résumé de l'action (principaux faits et actes : transactions, intentions des interlocuteurs, seule la stratégie d'insistance est spécifiée), les interlocuteurs sont dans des lieux différents (les lieux ne sont pas précisés mais on peut penser qu'il s'agit du domicile de chacun des interlocuteurs). Par contre, la longueur de la conversation n'est pas précisée. Aucun scénario détaillant les transactions n'est donné. Il n'y a aucune indication quant aux énoncés utilisés mais on sait qu'il s'agit d'une conversation téléphonique et que chacun des interlocuteurs est censé en produire un certain nombre. On note que pour le premier groupe d'étudiants, certains éléments ne sont pas connus de tous, par contre, pour les autres groupes, tous les éléments sont connus par tous avant la simulation. Il faut noter enfin que pour terminer la série de simulations, la consigne d'accepter de rendre le service est donnée par le professeur. Ce fait n'est pas connu à l'avance par les autres étudiants.

Le septième exemple, l'ASÉI-SC-1.7, est un cas très différent des autres : il s'agit de faire créer par les étudiants des dialogues à jouer à deux.

ASÉI-SC-1.7	La demande d'aide, création d'une situation	Réalité :
•la réalité est une conversation téléphonique ou en face à face entre deux interlocuteurs, •l'un des interlocuteurs demande de l'aide à l'autre. L'autre hésite puis refuse ou accepte., •la conversation est probablement courte, mais cela n'est pas clair.		

Les renseignements recueillis sont peu nombreux. Chaque groupe doit décider du thème, du type de conversation (téléphonique ou face à face), des caractéristiques des interlocuteurs, des types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent, des traits de caractères, des éléments de l'histoire des personnages, des lieux, de la longueur de la conversation, du détail des transactions. Seules les stratégies d'hésitation, d'acceptation et de refus sont spécifiées. Il n'y aucune indication quant aux énoncés. Les étudiants doivent encore une fois simuler en fonction de leur représentation de la conversation.

Nous avons procédé à l'analyse des ASÉI-SC 2.1 à 14.4. Par économie nous ne les présentons pas ici de façon détaillée. On en trouvera les résultats dans les tableaux III, IV, V, dans le corps de la thèse, qui regroupent les résultats principaux pour l'ensemble des ASÉI-SC.

ANNEXE 7

Analyse détaillée des données empiriques relatives aux ASÉI-PM

1. NATURE DES ASÉI-PM

Les ASÉI-SC et les ASÉI-PM nous paraissent avoir de nombreux points communs bien qu'elles n'aient pas les mêmes finalités. Les premières ont un but clairement pédagogique puisque ce sont des pratiques de classe, les secondes un but de production de documents pédagogiques. Pour ces dernières, au mieux pourrait-on parler d'un but pédagogique au second degré, les participants n'étant pas en situation d'apprentissage. Étant donné que malgré cette différence, dans les deux cas les participants simulent des échanges interpersonnels, nous avons voulu voir si ce que nous avons découvert dans le cas des ASÉI-SC s'applique aux ASÉI-PM. L'examen des fiches descriptives des conditions d'enregistrement des documents sonores et les transcriptions des conversations créées en simulation (voir annexe 5), permet de faire les constatations qui suivent.

– La réalité dans les ASÉI-PM

On retrouve les mêmes types de données que pour les ASÉI-SC :

- le titre de l'ASÉI-PM et le titre du module, qui nous donnent certaines indications quant au thème sur lequel porte la simulation.
- des indications sur le déroulement des opérations,
- des renseignements inscrits sur les deux fiches qui sont les indications communiquées aux personnes-ressource avant la simulation et qui portent sur la conversation qu'ils doivent simuler.

On peut tirer de ces données les éléments suivants :

- visées pédagogiques du document à créer,
- thème,
- résumé de l'action,
- canal (face-à-face, au téléphone),
- qui sont les interlocuteurs,
- éléments de l'histoire des personnages,
- types de rapports interpersonnels qu'ils entretiennent,
- traits de caractères,
- les éléments «temps», «urgence», etc.

- lieux,
- manipulation d'objets,
- durée de la conversation,
- écarts d'information.

On y trouve aussi certaines indications sur les conditions d'entregistrement tel que le nombre de prises, le type de préparation qu'on demande aux simulants avant l'enregistrement ou certaines caractéristiques de l'enregistrement.

Nous avons regroupé ci-dessous les résultats de l'analyse des données relatives à la «réalité» contenues dans les fiches descriptives et que nous allons commenter.

ÉVOCATION DE LA RÉALITÉ DANS LES ASEI-PM 1 À 13													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
TYPE DE RÉALITÉ: Conversation													
• Médiatisée (dialogue fourni)	√			√	√						√		
• Exécutée													√ ∣ø
• Décrite		√	√			√	√	√	√	√		√	ø ∣√
ÉLÉMENTS COMMUNIQUÉS:													
• Thème	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Résumé de l'action	NA	+	+	NA	NA	+	+	+	+	+	NA	+	+
• Canal: face-à-face	ø	ø	ø	+	+	ø	+	+	ø	ø	ø	+	ø
• Qui sont les interlocuteurs	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Éléments de l'histoire des interlocuteurs	+	+	+	ø	ø	ø	+	+	+	+	+	+	ø
• Rapports interpersonnels	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Traits de caractère	+	+	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø	ø
• Éléments divers: temps urgence, inquiétude, joie	+	+	+	ø	ø	+	+	+	+	+	ø	+	ø
• Lieux	(+)	(+)	(+)	+	+	(+)	+	+	+	+	+	+	(+)
• Manipulation d'objets	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Durée de la conversation	+	(+)	(+)	+	+	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	+	(+)
PRÉSENCE D'ÉCARTS D'INFORMATION :	ø	+	+	ø	ø	ø	+	+	+	+	ø	+	+

Légende: (+)	: non spécifié mais peut être inféré
|√ ; √ | ; |ø ; ø|	: pour un des deux simulants
NA	: ne s'applique pas

Nous avons fait les constatations suivantes :

– il y a bien une «réalité» à simuler,

– cette réalité est une conversation (au sens où nous l'avons définie plus tôt) constituée d'**une série plus ou moins longue d'échanges interpersonnels.** C'est la conversation originale qui sert de référence aux simulants pour exécuter la simulation. Cette conversation, les simulants doivent s'en faire une représentation en fonction des éléments qui leur sont communiqués,

– la conversation originale à simuler est parfois «hypothétique», **décrite** : elle est présentée aux personnes-ressources soit sous forme d'indications, variant dans le degré de précision, qu'ils lisent ou qu'on leur lit. C'est le cas de toutes les ASÉI-PM des données sauf les cas 1, 4, 5, 11 où la conversation à simuler est «réelle», **médiatisée,** c'est-à-dire présentée aux personnes-ressources sous la forme de dialogue écrit, et du cas 13. Dans ce dernier, une des personnes-ressources a tenu à se préparer à la simulation en réalisant vraiment, à plusieurs reprises, dans la vie réelle, des activités semblables à celles qu'on s'attendait à ce qu'elle simule : des appels téléphoniques à des annonceurs de bicyclettes à vendre dans les journaux du jour. Dans ce cas, pour ce simulant (mais pas sa partenaire), on doit parler de conversation originale «réelle», **exécutée**, même si cette conversation exécutée diffère de celle du cas relevé parmi les ASÉI-SC. Dans l'exemple du «tarot» (exemple 8, ASÉI-SC) c'est le professeur qui est censé faire avec les étudiants une démonstration de ce que ces derniers doivent faire au cours de la simulation. Dans le cas de l'ASÉI-PM 13, la personne ressource réalise, dans le monde qui l'entoure, des conversations qui pourront lui servir de référence. On peut dire qu'elle tente d'étoffer sa connaissance domaniale,

– lorsque la conversation originale est hypothétique, les éléments communiqués aux participants varient parfois. La réalité est alors multiforme, différenciée, asymétrique. C'est le cas de huit ASÉI-PM (par exemple 3, 7) pour lesquelles des **écarts d'information** sont ménagés dans la description que l'on fait à chaque simulant. Notons que pour l'ASÉI-PM 3, l'écart d'information n'existe que pour un aspect parmi bien d'autres possibles (les articles non disponibles ne sont pas connus d'avance par la cliente). Notons enfin que pour l'ASÉI-PM 6, on a procédé à deux prises, la première ayant un débit trop rapide pour le niveau des étudiants auxquels le document était destiné. Lors de la première prise, les données avaient été transmises avec des écarts d'information. Pour la deuxième prise, par contre, ce n'était plus le cas puisque chaque simulant avait «dévoilé» son jeu auparavant,

– la durée de la conversation de type hypothétique n'est pas précisée. La plupart du temps cependant, il semble qu'on puisse facilement l'évaluer,

– les lieux sont parfois indiqués clairement et parfois laissés à l'imagination. Quand c'est le cas, la plupart du temps, on peut les inférer.

La «réalité» à simuler existe donc bien. Elle est le produit des représentations que se fait chacun des participants de la conversation à simuler en fonction des éléments d'information qui lui sont communiqués. Il nous semble fort probable que les systèmes de représentation de chacun des intervenants sont au coeur des processus de «construction» de la réalité à simuler. Même si dans le cas des ASÉI-PM les simulants sont des locuteurs natifs et même s'il est probable que la connaissance de leur culture et de leur langue leur permet plus facilement qu'à des étudiants de langue seconde de se représenter la conversation originale à simuler, leur connaissance du domaine abordé semble être ici aussi un facteur important. À preuve, ce désir d'une personne-ressource de faire des essais dans le monde réel pour s'entraîner à réaliser une tâche langagière inhabituelle.

Les conversations originales des ASÉI-PM semblent être de la même nature que celles des ASÉI-SC. La seule différence qui semble avoir une certaine importance, c'est que lorsqu'il s'agit de conversations hypothétiques, les représentations que se font de la conversation des locuteurs natifs sont probablement différentes de celles que s'en feraient des étudiants de langue seconde. En fait, les représentations des étudiants de langue seconde se font à travers le filtre déformant de leur connaissance approximative de la langue et de la culture étudiées ainsi que du domaine abordé. Cette différence n'empêche pas le fait que les concepts de structure, de complexité et de temps s'appliquent aussi bien aux ASÉI-PM qu'aux ASÉI-SC.

– Le «modèle» de simulation dans les ASÉI-PM

Le modèle, c'est le «simulans», ce par quoi on représente la réalité (qui, elle, est le simulandum). Par quoi la conversation originale est-elle représentée? Dans tous les exemples d'ASÉI-PM étudiés, le modèle, c'est une conversation, un échange de propos

entre les interlocuteurs simulants, se déroulant dans certaines circonstances qu'on peut définir comme un ensemble de composantes inter-reliées. La simulation de la conversation originale est l'activité par laquelle on met en application le modèle.

Il s'agit de modèles analogues en partie iconiques.

– **Le caractère «opérationnel» du modèle** : En ce qui concerne l'environnement (dans la terminologie de Sauvé, les circonstances dans lesquelles le modèle est mis en opération), il est clair qu'il est la plupart du temps ici de type opérationnel. Dans la plupart des ASÉI-PM répertoriées, les éléments les plus essentiels à la conduite d'une conversation sont présents (deux individus en interaction), même si de nombreux éléments de la réalité ne sont pas présents, et ce, à des degrés divers selon les activités et si d'autres sont artificiels. Ainsi, parfois certains éléments sont remplacés par des éléments très dissemblables (par exemple lorsqu'on est censé se trouver dans un poste de police, un magasin ou la cafétéria d'une université alors qu'on est dans une classe), parfois certains accessoires sont artificiels (comme les «téléphones» Radio-Shack). Enfin, le modèle permet la plupart du temps de réaliser des opérations liées à l'objet de simulation : tenir des conversations.

Nous avons dit «la plupart du temps» car en fait, pour quatre de ces exemples, il semble qu'on peut difficilement parler de modèle de type opérationnel. Pour les exemples 1, 4, 5, 11, on a fourni un dialogue aux simulants, on leur a demandé de le lire attentivement puis de le jouer en essayant de ne pas le lire. Les renseignements qu'on a sur les conditions d'enregistrement ne permettent pas de savoir si les personnes-ressources ont respecté les consignes de ne pas lire les textes. Les originaux de ces textes n'ont pas non plus été conservés, nous ne possédons que la transcription des dialogues enregistrés. Cependant l'écoute de ces quatre enregistrements donne à penser que les personnes-ressources sont restées très près du texte écrit et qu'elles les ont même peut-être tout simplement lus, de manière plus ou moins expressive. On comprend d'ailleurs à l'écoute, à l'inverse de tous les autres dialogues, qu'il ne s'agit pas d'une véritable conversation spontanée mais qu'il s'agit bien d'écrit oralisé. Ces enregistrements ne contiennent aucune des caractéristiques du langage spontané telles que celles qu'Edelhoff a énumérées : variations dans le débit, interruptions, faux départs, changements

dans le volume et le ton de la voix, atténuateurs, connecteurs, répétitions, redondance, contractions, «simplification» de la grammaire, rires, jeux de mots, expression de l'accord par la répétition des mots de l'interlocuteur, chevauchements d'énoncés (D'après Edelhoff 1982). Seules quelques hésitations et répétitions sont présentes dans le dialogue de l'ASÉI-PM 11 toutes chez le même interlocuteur à l'exception d'une seule.

C'est que dans ces quatre cas, il semble que nous pourrions même être à l'extrême limite de la simulation. Si les dialogues ont bel et bien été lus, on ne peut dire qu'il y a réellement eu conversation entre deux interlocuteurs. En effet,

– les échanges verbaux, y compris les énoncés étaient prédéterminés par un tiers, le scripteur-concepteur,

– il n'y a pas eu véritablement de «mise en situation» des personnes-ressources,

– la part de «jeu» et le degré d'**investissement** des personnes ressource étaient probablement minimes,

– il n'y a pas eu véritable **création** d'un dialogue, ni même **reconstitution** d'un dialogue présenté par écrit auparavant,

– il y a simplement eu **reproduction** intégrale par lecture expressive d'un dialogue écrit par un tiers.

On peut donc douter, dans le cas où il y aurait eu simple lecture expressive, du statut «opérationnel» du modèle.

– La création dans les ASÉI-PM :

Notre observation des données montre clairement que la dimension «création» est très présente dans certains types d'ASÉI-PM et moins dans d'autres.

On ne demande pas toujours spécifiquement aux personnes-ressources de définir certains éléments de la réalité à simuler, mais certaines données manquent et les simulants peuvent les ajouter s'ils le désirent. Ainsi, par exemple, les traits de caractère ne sont donnés

que deux fois sur treize dans l'ensemble des ASÉI-PM et rien n'empêche que chacun en ajoute à sa guise là où on n'en a pas donné. Et même dans le cas ou certains éléments sont déjà donnés, rien n'empêche les participants d'en ajouter. Ainsi, dans l'ASÉI-PM 2 on donne à une des personnes-ressources, la consigne spécifique de demander de l'aide dans une situation d'extrême urgence et d'insister. Seuls les éléments «urgence» et «insistance» sont donnés. Il n'est pas question de la façon détaillée de s'y prendre, des attitudes spécifiques à prendre, des sentiments à exprimer et pourtant les personnes-ressources vont bien plus loin. Elles expriment tour à tour une angoisse extrême (lignes 7-12), l'étonnement (ligne 14), la surprise (ligne 34), l'incrédulité (ligne 61), et adoptent des attitudes d'inflexibilité (refus répétés), de dépit (ligne 63 : «enfin [Ø]...»), de supplication (lignes 46-47). Sur le plan des thèmes, il en est de même. Les thèmes qui sont donnés dans la description du cas ne sont que des points de départ. Par exemple, le thème de la maladie du chien est développé par l'une des personnes-ressources en plusieurs sous-thèmes qui n'avaient pas été donnés : vomissements, posture, absence d'appétit, état général, risque de mort (lignes 15-23, 46-48). Si un de ces sous-thèmes était «évident», par exemple «état général», les autres découlent de choix purement individuels basés sur l'imagination de la personne ressource. On pourrait encore prendre l'exemple du thème du «transport» chez le vétérinaire qui, en fonction des autres éléments donnés et de choix personnels relevant de l'imagination, est développé en sous-thèmes divers : absence de moyens de transports (ligne 26), situation géographique (lignes 28-29), dimensions de la voiture (ligne 30, 37), taille du chien (lignes 31-37), encombrement de la voiture (lignes 42, 58-60), nettoyage de la voiture (lignes 49-50), nature du service (ligne 50). De plus, ce qui est frappant, c'est que cette création n'est probablement pas totalement planifiée par les personnes-ressources. La gestion (que Kramsch, 1984 a, appelle le «*ménagement*») des thèmes et sous-thèmes semble bien se structurer en fonction de l'interaction. L'initiation des thèmes et sous-thèmes, leur reprise, sont fonction des composantes de la situation y compris les réactions de chaque interlocuteur devant les propos de l'autre, ce qui se passe dans une véritable conversation comme l'ont montré par exemple les analyses de Gaulmyn, de Kerbrat-Orecchioni et de Rémi-Giraud dans Cosnier et Kerbrat-Orecchioni (1987). La dimension «création», qui apparaît ici clairement n'est pas présente dans l'ASÉI-PM 1, qui porte aussi sur la demande d'aide, mais qui a pour point de départ le texte d'un dialogue prê-existant (la réalité est médiatisée).

Dans ce cas, si au cours de la simulation le dialogue a été lu, la dimension création telle qu'identifiée dans l'ASÉI-PM 2 est totalement absente.

Dans la simulation d'un cas décrit où certains thèmes et certaines attitudes sont indiqués, il semble bien que les simulants improvisent au fur et à mesure, développent les thèmes en sous-thèmes, adoptent des attitudes qu'ils n'avaient peut-être pas prévu d'adopter, ancrés qu'ils sont dans l'interaction. À notre avis, ceci est directement relié au type de modèle utilisé. Ceci est vrai dans le cas de modèle s opérationnels. Dans le cas de dramatisations avec mémorisation ou par lecture d'un texte, le degré de création est nul, dans le cas de dramatisation avec changements possibles le degré de création est un peu plus élevé, dans le cas de simulations basés sur une brève description du cas, le degré de création est beaucoup plus élevé. Le degré de création semble étroitement lié au caractère «opérationnel» du modèle.

– **La notion de cadre de mise en application** : La notion d'environnement a permis, dans l'étude des ASÉI-SC de mettre en lumière l'existence d'un **cadre de mise en application** que nous avons appelé le cadre pédagogique. Dans le cas des ASÉI-PM, bien que le but des activités soit d'un autre ordre, il existe bien un cadre de mise en application, qu'on appellera le **cadre de production**. Celui-ci est constitué par l'ensemble des données situationnelles de l'activité de production de document sonore qu'est chaque ASÉI-PM. Nous pouvons le circonscrire à travers les fiches descriptives des conditions d'enregistrement. Ce cadre est différent pour chacune des ASÉI-PM. On pourrait d'ailleurs pour simuler la même conversation originale, recourir à des cadres de production très différents.

Les composantes du cadre de production sont très semblables à celles du cadre pédagogique des ASÉI-SC. Nous n'énumérons ici que les différences constatées :

– présence ou non d'observateurs : les étudiants n'assistent évidemment pas à l'enregistrement mais parfois un technicien des services de l'Audio-visuel est présent en plus du concepteur (ASÉI-PM 3, 6, 10) pour faire fonctionner la caméra vidéo (des extraits devant être incorporés à un film sur le rôle des moniteurs de conversation).

– en ce qui concerne le déroulement général de l'activité, il y a aussi une suite à la simulation, mais elle n'est pas tout à fait du même type que dans les ASÉI-SC. Dans ce cas, on écoute l'enregistrement et la réflexion sur la production obtenue débouche sur la décision par le concepteur de faire ou non une autre prise,

– l'activité se fait parfois sur une base volontaire, parfois contre rémunération (dans le cas des moniteurs de langue, pour 9 des ASÉI-PM (par exemple 1, 2),

– les activités ne sont évidemment pas notées, mais l'existence d'une norme implicite ou explicite à respecter est indéniable : on refait l'enregistrement si le résultat n'est pas concluant. Les critères sont des critères de spontanéité dans le jeu, mais les enregistrements sont rejetés si le rythme est trop rapide ou conservés pour des cours de niveau plus avancés. De plus, les simulants savent que chaque document sera utilisé dans un but pédagogique particulier,

– en ce qui concerne le degré de création attendu, on ne demande pas spécifiquement aux simulants de définir certains éléments, cependant comme nous l'avons montré plus haut, ceux-ci ont la possibilité de donner l'épaisseur qu'il désire aux personnages qu'ils incarnent, du moins dans certaines simulations,

– une période de préparation peut précéder l'activité. Parfois, il s'agit de lire le dialogue fourni, parfois de «se mettre en situation» avant de commencer. Pour l'ASÉI-PM 13, un des simulants a demandé à faire des appels téléphoniques réels pour s'entraîner à faire l'appel simulé,

– l'enseignant-concepteur n'intervient pas durant les enregistrements,

– en ce qui concerne la place des activités, il s'agissait pour les ASÉI-SC de les situer parmi d'autres qui précédaient et qui suivaient à l'intérieur d'une unité pédagogique, ce qui n'est pas applicable aux ASÉI-PM. Cependant, certaines activités ont été enregistrées les unes après les autres, par les mêmes personnes-ressources soit sur une période de deux jours (par exemple ASÉI-PM 7, 12), soit au cours du même semestre (par exemple ASÉI-PM 6, 8). Nous pensons que ceci est une caractéristique non négligeable du cadre de production car les personnes-ressources peuvent acquérir des «savoir-faire semblant» lors d'expériences répétées,

– en ce qui concerne les buts des activités, ils sont évidemment des buts de production de document sonores. Ces buts se doublent toujours des buts pédagogiques des documents produits, qui sont la plupart du temps exposés aux personnes-ressources. Dans quatre cas, se supperposent à cela des buts totalement circonstanciels et secondaires qui ont trait à la réalisation d'un document vidéo portant sur les rôles et fonctions possibles des moniteurs de langues officielles (par exemple ASÉI-PM 3). On a donc une superposition de trois ou quatre types de buts : buts de la conversation simulée, buts généraux de production, buts pédagogiques de chaque documents à produire, et parfois, buts du document constitué par l'enregistrement de l'activité de production de document sonore par simulation.

– les simulants sont des locuteurs natifs. Ces personnes-ressources sont recrutées soit parmi les moniteurs et monitrices de français langue seconde oeuvrant dans le programme des moniteurs de langues officielles à l'emploi du Collège Vanier (étudiants à plein temps dans une université à Montréal), soit parmi des enseignants ou leur famille.

– la simulation se déroule soit dans le «studio de son» des services audio-visuels de l'institution scolaire (6 ASÉI-PM, par exemple 5, 12), soit dans une ou deux salles de visionnement des mêmes services audio-visuels (ASÉI-PM 3, 10), soit dans un ou deux bureaux de professeurs (ASÉI-PM 9, 11, 13), parfois en présence d'une caméra vidéo, la plupart du temps, en présence d'un professeur et parfois d'un technicien, dans une institution connue.

Malgré ces différences, on peut constater que le cadre pédagogique des ASÉI-SC a de très nombreux points commun avec le cadre de production des ASÉI-PM.

— **Apparence, proportion d'échelle, temps du modèle :** en ce qui concerne l'apparence, la proportion d'échelle et le temps du modèle, rien dans ce que nous savons maintenant des ASÉI-PM ne semble remettre en question ce que nous en avons dit au sujet des ASÉI-SC.

Comme on peut le voir, le concept de modèle est applicable aux ASÉI-PM tout comme il l'était aux ASÉI-SC. Dans ce cas aussi certaines caractéristiques du modèle peuvent être réinterprétées en

fonction de notre domaine et retenues. L'une d'entre elles, la notion d'«environnement», nous a permis d'identifier divers types d'ASÉI-PM selon que le modèle est opérationnel ou non. Il semble que les activités qui impliquent la mémorisation intégrale ou la simple lecture, même expressive, ne peuvent pas être considérées comme des simulations, même si elles relèvent du «faire semblant». Nous avons de plus constaté qu'en plus de la dimension «représentation», la dimension «création» est une des caractéristiques de la simulation, et qu'il y a un lien entre le degré auquel le modèle est opérationnel et le degré de création attendu de la part des simulants. La notion de type d'environnement nous a permis aussi de mettre en lumière l'existence de ce que nous avons appelé le cadre de production, assez semblable au cadre didactique identifié dans les ASÉI-SC.

– La simplification dans les ASÉI-PM

En ce qui concerne les concepts de simplification, de fidélité ou de correspondance, nous pouvons confirmer certaines des choses qui ont été dites lorsque nous avons traité des ASÉI-SC.

– Toute simulation implique obligatoirement modélisation. Ceci est vrai pour tous les types de simulation. C'est aussi vrai dans le cas des ASÉI-PM. Si on créait un document pédagogique sonore en enregistrant grâce à un micro caché une authentique conversation, par exemple entre un vrai client et une vraie vendeuse, dans un vrai magasin, il ne s'agirait pas d'un document produit par ASÉI-PM. Ce serait un document authentique. Il en serait de même pour une demande d'aide au téléphone enregistrée à l'insu des interlocuteurs. Dans les deux cas, il n'y aurait pas simulation. Le recours à la simulation permet de contourner des impossibilités ou des difficultés d'ordre éthique et technique. Le «prix» qu'il faut payer pour les avantages obtenus, ce sont les différences entre la réalité à simuler et son simulacre.

– Toute modélisation consiste à ne retenir que les composantes essentielles du phénomène de référence, ce qu'on appelle souvent «la simplification», et à les reconstituer de façon plus ou moins précise.

– Dans la pratique, nous savons que la «simplification» donne lieu non seulement à une réduction des composantes du phénomène

de référence, mais aussi à l'ajout de certaines autres, qui lui sont étrangères. Il semble que ceci soit vrai dans le cas des ASÉI-PM. Relevons quelques exemples évidents :

– dans les ASÉI-PM 1, 2 et 6, le modèle de simulation met les simulants en présence dans un seul lieu alors que dans la réalité ils sont censés se trouver dans deux lieux différents. Par contre, il y a présence d'un ou deux observateurs (le concepteur ou le concepteur et le technicien) qui ne font pas normalement partie de la réalité à simuler.

– dans tous les cas, il faut remarquer l'absence du but, de l'enjeu original de la communication, qui est une des composantes d'une conversation et non des moindres. Ainsi, dans l'ASÉI-PM 13 les simulants n'ont pas l'intention réelle de vendre ni d'acheter, dans les ASÉI-PM 1 et 2 les simulants ne demandent pas réellement d'aide, il n'y a pas réelle urgence et le refus d'apporter de l'aide n'a aucune incidence sur la vie réelle des individus impliqués (ni sur celle de l'animal dont il est question dans l'ASÉI-PM 2 et qui n'existe pas réellement). Mais s'ajoute dans les deux cas un autre enjeu, celui de bien réussir la réalisation du document sonore, ce qui implique la présence d'une norme plus ou moins explicite totalement étrangère à la réalité à simuler.

– dans 4 ASÉI-PM (par exemple 1, 12) les simulantes sont censées être des amies. En fait, les enregistrements ont été faits en début d'année scolaire, les deux monitrices venant à peine de faire connaissance. Dans l' ASÉI-PM 13, les simulants sont censés être de parfaits inconnus alors qu'en fait ils se connaissent et travaillent ensemble depuis un an.

Si comme on semble l'admettre, les composantes de la conversation ont une influence sur le langage, les différences identifiées ci-dessus doivent se concrétiser sous la forme de différences au niveau langagier, par exemple, différences dans les stratégies conversationnelles, dans le choix des énoncés, le rythme, la grammaticalité, etc., entre une conversation originale et la conversation simulée. Le fait que les interlocuteurs soient des locuteurs natifs donne à penser qu'il devrait y avoir moins de différences que dans le cas des ASÉI-SC où les simulants maîtrisent mal la langue seconde et connaissent moins bien les habitudes socio-interactionnelles qui la caractérisent. Autrement dit, des locuteurs natifs devraient mieux

savoir simuler une conversation authentique que des apprenants de langue seconde. Malgré tout, les différences mentionnées devraient exister. Rien n'indique qu'il ne puisse y avoir dans ce cas aussi réduction ou expansion sur le plan langagier. Par exemple, les simulants sont placés dans ce qu'on appelle une double contrainte, ce paradoxe logique qui veut qu'on leur demande à la fois d'être naturels et de réaliser un document pédagogique qu'ils perçoivent comme devant servir à enseigner la langue et de ce fait, comme devant répondre à une norme linguistique. Pour être clairement compris par les apprenants qui écouteront le dialogue, ils vont peut-être modifier sensiblement leur façon de s'exprimer, utilisant soit des expressions plus simples et des tournures plus concises qu'ils ne le feraient dans la réalité, soit des paraphrases ou des reformulations là où ils n'y en aurait normalement nul besoin. Geddes et White (1978) déconseillent d'ailleurs le recours à des enseignants de langue seconde pour réaliser des documents sonores par ASÉI-PM, car ceux-ci sont conditionnés par leur profession, sont moins «naturels» et s'auto-corrigent plus souvent. Rappelons l'auto-correction du simulant dans le dialogue 6 : lignes 27-28 «...dans l'vieux[≠], dans l'Vieux-Montréal[≠]». Il l'a ensuite expliquée par le fait qu'il s'était dit en prononçant la phrase que la tournure «le Vieux» utilisée couramment par les locuteurs natifs de son âge au lieu de «Le Vieux-Montréal» n'avait pas sa place dans un document pédagogique. On pourrait peut-être expliquer de la même façon l'utilisation du verbe être à la place du verbe rester dans la phrase suivante tirée du dialogue de l'ASÉI-PM 2, lignes 28-29 :

> «(...) étant donné qu'tu restes à côté d' chez moi s:: ah,,,le vétérinaire reste,, n'est pas loin, en tout cas (...) ». Ce type d'auto-correction «au vol» est cependant courant en situation authentique, surtout en situation de communication au ton «formel» ou toute rupture est aussitôt compensée, du moins chez les locuteurs qui ont conscience de cette rupture.

Comme on a pu le voir, les concepts de simplification et de correspondance sont dans une grande mesure applicables aux ASÉI-PM.

– Le caractère dynamique des ASÉI-PM

Les ASÉI-PM ne sont pas statiques mais bien dynamiques. En tout cas, ceci est vrai dans le cas où, nous l'avons vu plus haut, il

s'agit bien de simulations basées sur un modèle de type opérationnel. Elles sont la mise en opération d'un modèle qui évolue en fonction des interactions entre les divers éléments qui le composent. Nous avons montré dans les exemples ci-dessus que les conversations simulées peuvent prendre des formes différentes en fonction des choix des interlocuteurs.

– Conclusion

Nous avons tenté d'élucider la nature des ASÉI-PM. Nous avons remarqué que les concepts de réalité, de modèle, de simplification et de dynamique s'appliquent à ces activités pour peu qu'on réinterprète ces concepts.

Nous pouvons dire que malgré le fait que les ASÉI-PM ne partagent pas les finalités des simulations éducatives, elles ont de très nombreux points communs avec elles, et donc avec les ASÉI-SC.

2. CADRE CONCEPTUEL DES ASÉI-PM

Les ASÉI-PM, de toute évidence, ce ne sont pas des activités pédagogiques mais elles partagent la plupart des caractéristiques des ASÉI-SC.

Au cours de telles activités, des **individus** (concepteur, personnes-ressources, techniciens) sont réunis dans un **espace** donné, à un **moment** donné, pendant un certain **temps**, pour atteindre des **buts** : réaliser un document pédagogique en essayant de donner le plus de réalisme possible au texte oral produit. Comme pour les ASÉI-SC la simulation de l'échange, c'est la **mise en opération** d'un **modèle** de simulation dans un cadre d'application : le **cadre de production**.

On demande aux simulants de se référer à une **conversation originale** plus ou moins complexe dont ils doivent se faire une représentation, pour tenir une **conversation simulée** qui lui **ressemble** structurellement jusqu'à un certain point.

L'activité de simulation se déroule selon certaines modalités, **les procédés d'exécution**.

Elle est structurée en trois phases distinctes : ce qui se passe **avant** l'exécution de la conversation simulée, ce qui se passe **pendant**, ce qui se passe **après**.

On peut dire que **la préparation** des simulants à l'exécution, peut **varier en durée**, prendre des **formes diverses**, qu'elle comprend **toujours l'évocation de la conversation à simuler** et des **consignes d'exécution.**

Au cours de l'exécution, les apprenants sont censés tenir une conversation en se basant au moins sur l'évocation qu'on en a fait et sur la préparation.

L'exécution doit se dérouler dans des **conditions spatio-temporelles** particulières : lieu (cadre de l'action, ensemble d'objets, d'individus) et temps donnés.

Les dimensions **création** et **imitation/reproduction** (représentation de la réalité) sont toujours toutes deux présentes, mais dans une proportion variable.

Dans tous les cas, la conversation simulée est une **reconstitution simplifiée** de la conversation originale. La conversation simulée entretient avec la conversation originale à simuler des **rapports de correspondance**. Des éléments de l'une pouvant être présents ou absents de l'autre et inversement.

Après l'exécution de la simulation, une période de **retour** sur la production est toujours ménagée. Une **évaluation** par le concepteur du produit obtenu peut déclencher une ou plusieurs reprises de l'exécution.

Composantes principales du cadre d'exécution des ASÉI-PM, le cadre de production :

- **les cas à simuler** :
  - la forme sous laquelle ils sont présentés,
  - leur contenu et le type de répartition des informations sur le contenu entre les participants (Présence ou absence d'écart d'information),

- **comment on prévoit faire simuler la conversation originale**:
  - correspondance : différences et ressemblances entre les composantes de la conversation originale et celles de la conversation simulée.

- **les procédés d'exécution de la simulation :**
  - **déroulement** général de l'activité :
    - différentes phases de l'activité
    - présence ou non (et durée) d'une période de préparation
    - présence d'une suite à la simulation de l'échange (par exemple, réflexion sur la pratique)
  - **base** sur laquelle se fait l'activité (ex. : rémunérée ou non)
  - **degré de contrainte** dans l'activité (scénario plus ou moins précis, énoncés spécifiques à utiliser)
  - **norme implicite ou explicite** : enjeu de l'activité (ici, fabrication d'un document à utiliser tel quel ou qui doit servir de base à la rédaction d'un dialogue, on peut recommencer ou la prise est finale).
  - **consignes diverses**
  - **degré d'investissement, de création** attendu de la part des simulants

- **cadre spatio-temporel** de l'exécution :
  - lieu (cadre de l'action, ensemble d'objets, ensemble d'individus, les participants (simulants, témoins)
  - temps (moment, durée).

3. RÉPARTITION DE L'INFORMATION DANS LES ASÉI-PM

ÉCARTS D'INFORMATION
CONTENUS DANS LES ASÉI-PM 1 à 13

1 Ø

2 Race du chien inconnue de B, marque et taille de la voiture inconnues de A, stratégies d'insistance (A) et de résistance suivie de coopération (B) non connues à l'avance par l'autre

3 Éléments situationnels connus d'un seul : détails sur les contraintes de B (achalandage du magasin, manque d'articles) ainsi que sur celles de A (raison de la commande, heure de livraison)

4, 5, 6 Ø

7 Données situationnelles d'un événement antérieur non connues de l'autre

8 Données situationnelles d'un événement antérieur non connues de l'autre

9 Contenu des questions posées par B inconnu de A. Réponses de B non connues de A à l'avance

10 Réponses de B non connues de A à l'avance. Injonction de B non connue de A à l'avance.

11 Ø

12 Projets à raconter définis séparément par les personnes-ressources.

13 Caractéristiques de l'objet en vente inconnues de l'autre.

4. COMPOSANTES SOCIALES, PSYCHOLOGIQUES ET AFFECTIVES DANS LES ASÉI-PM

On trouvera dans les tableaux ci-dessous l'ensemble des résultats des analyses des données empiriques portant sur les composantes sociales, psychologiques et affectives. On remarquera que les analyses correspondent à peu de choses près à ce que nous avons trouvé au sujet des ASÉI-SC.

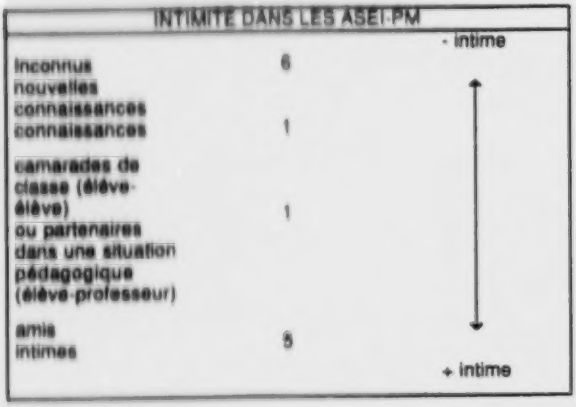
- **Domaines et rôles sociaux, rôles psychologiques**

FRÉQUENCE DES DOMAINES SOCIAUX DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES ASÉI-PM	
Relations commerçantes et civiles	7
Relations grégaires	5
Relations professionnelles	1
Relations familiales	0
Fréquentation des médias	0

FRÉQUENCE DES RÔLES SOCIAUX DANS LES ASÉI-PM 1 À 13			
PAR COUPLES		INDIVIDUELLEMENT	
étudiant/étudiant	6	étudiant	12
client/vendeur	3	client	4
victime d'un vol/policier	2	vendeur	3
client/commerçant	1	policier	3
témoin/policier	1	victime	2
		commerçant	1
		témoin	1

FREQUENCE DES ROLES PSYCHOLOGIQUES DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES		
ASEI-PM		
sympathie,	8	
neutralité	4	
joie	3	
pression du temps	2	
peur	2	
insistance	2	
épuisement	2	
enthousiasme	2	
choc	2	
réticence	1	
inquiétude	1	
inflexibilité	1	
hésitation	1	
fatigue	1	
empressement	1	

- **Intimité**



- **Positions**

POSITIONS DANS LES DONNÉES EMPIRIQUES		
ASEI-PM		
=	(égalitaire)	10
+/-	(hiérarchisée)	3

DOMAINES SOCIAUX, RÔLES SOCIAUX ET PSYCHOLOGIQUES, RELATIONS, TRAITS DE CARACTÈRE, THÈME DANS LES ASEI-PM DE NOS DONNÉES

ASEI-PM	DOM. SOCIAL	RÔLES		RELATIONS INTERPERSONNELLES.		TRAITS DE CARACTÈRE	THÈME PRINCIPAL
		SOCIAUX	PSYCHOLOGIQUES	DEGRÉ D'INTIMITÉ	POSITION		
1	rel. pro.	étudiant/étudiant	réticence/insistance	camarades de classe	=	profiteur	requête: aide pour devoir
2	rel. gr.	étudiant/étudiant	inquiétude, insistance / sympathie, infaillibilité	amis	=	très pointilleux sur la propreté de sa voiture	requête : transporter chien malade
3	rel.com. & civ.	client/commerçant ('dépanneur')	pression du temps /hésitation (parce que débordé.)	connaissances	=		demande de livraison
4	rel.com. & civ.	client/vendeur	neutralité	inconnus	=		achat
5	rel.com. & civ.	client/vendeur	empressement	inconnus	=		achat
6	rel. gr.	étudiant/étudiant	symp., fatigue, joie	amis	=		inviter
7	rel. gr.	étudiant/étudiant	symp., épuisement /joie, enthousiasme	amis	=		parler d'un fait passé
8	rel. gr.	étudiant/étudiant	symp., épuisement /joie, enthousiasme	amis	=		parler d'un fait passé
9	rel.com. & civ.	victime d'un vol/policier	choc, peur/ [neutralité ou symp.]	inconnus	-/+		plainte: relater un incident
10	rel.com. & civ.	victime d'un vol/policier	choc, peur/ [neutralité ou symp.]	inconnus	-/+		plainte : relater un incident
11	rel.com. & civ.	témoin potentiel/ policier	neutralité	inconnus	-/+		relater un fait passé
12	rel. gr.	étudiant/étudiant	sympathie, pression du temps	amis	=		parler d'un projet
13	rel.com. & civ.	client/vendeur (par annonce)	sympathie	inconnus	=		s'informer pour achat

Légende : rel.=relations | gr.= grégaires | pro=professionnelles | com. & civ.=commerçantes et civiles |fam.=familiales.| [XXX]= inférable

- **Identité**

L'IDENTITÉ DANS LES ASEI-PM 1 À 13 (Nom, âge, sexe)			
ASEI-PM	NOM	ÂGE	SEXE
1	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀
2	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀
3	A/A	adulte/ adulte	♀/♂
4	M/A	adulte/adulte	♀/♂
5	M/A	adulte/ adulte	♀/♂
6	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♂
7	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀
8	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♂
9	A/A	adulte/adulte	♀/♂
10	M/A	adulte/adulte	♀/♂
11	M/A	adolescent/adulte	♂/♂
12	M/M	jeune adulte/jeune adulte	♀/♀
13	A/A	jeune adulte/adulte	♀/♂
Légende: M = même que le simulant | A = autre			

- **Familiarité des rôles dramatiques : cas d'asymétrie**

CAS D'ASYMÉTRIE DANS LA FAMILIARITÉ DES RÔLES DRAMATIQUES	
ASEI-PM	
3	client / commerçant (dépanneur)
4	client / commerçant (épicier)
5	client / commerçant (vêtements)
9	victime d'un vol / policier
10	victime d'un vol / policier

• Types de cas en fonction des rôles dramatiques

TYPES DE CAS D'ASÉI-PM POSSIBLES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES RÔLES DRAMATIQUES *		
(degré de liberté de choix, familiarité des rôles, charge psychologique et affective)		
1. cas à rôles choisis ou créés librement :		
1.1	cas à rôles familiers choisis	[c+f+/c+f+]
1.2	cas à rôles non familiers choisis	[c+f-/c+f-]
2. cas à rôles imposés :		
2.1	cas à rôles familiers imposés	[c-f+/c-f+]
2.2	cas à rôles non familiers imposés	[c-f-/c-f-]
3. cas hybrides :		
3.1	cas à rôles familiers choisis, pour un participant, et à rôles familiers imposés, pour l'autre	[c+f+/c-f+]
3.2	cas à rôles non familiers choisis, pour un participant et à rôles non familiers imposés, pour l'autre	[c+f-/c-f-]
3.4	cas à rôles familiers choisis, pour l'un, et à rôles non familiers imposés, pour l'autre	[c+f+/c-f-]
3.5	cas à rôles familiers et choisis, pour l'un, et à rôles non familiers et choisis, pour l'autre	[c+f+/c+f-]
3.6	cas à rôles non familiers et choisis, pour l'un, et à rôles familiers imposés, pour l'autre.	[c+f-/c-f+]
Les rôles dramatiques peuvent avoir un cadre psychologique et affectif plus ou moins chargé : [Ψ⁻]<----------->[Ψ⁺]		

* On notera qu'au contraire des ASÉI-SC, le critère de réponse aux besoins d'apprentissage ne s'applique pas puisqu'il s'agit ici de faire produire un document sonore par des personnes-ressources.

Remarques sur l'utilisation du nom :

Nous notons que 11 noms ou prénoms sont spécifiés: Martine (1, 2, 7, 12), Andrée (1, 2, 7, 12), Marcel (1, 12), Hélène (6, 8), Hélène Leroux (10), Patrice (6, 8), Danielle Leduc, (9) Sergent Lafortune (9), Madame Brodeur (3), Monsieur Paquette (3),

Claude Dubois (13). Les simulants qui ont créé les dialogues n'avaient pas reçu la consigne de se donner un nom. Ils ont parfois utilisé le leur spontanément, et ont parfois emprunté un nom différent. Seuls les noms de Leduc, Claude Dubois, Lafortune, et Paquette sont des noms d'emprunt non imposés. En une occasion, seul le nom de famille a été changé (Leduc). On remarque que c'est surtout dans les situations où les interlocuteurs sont censés être des amis que ceux-ci ont gardé le leur. On s'était adressé à eux en leur disant par exemple : «vous appelez un ami pour...../ un ami va vous appeler pour....».

5. PROCÉDÉS D'EXÉCUTION ET CADRE SPATIO-TEMPOREL DE L'EXÉCUTION D'UNE ASÉI-PM

Modes de regroupement des étudiants

Qui et combien :

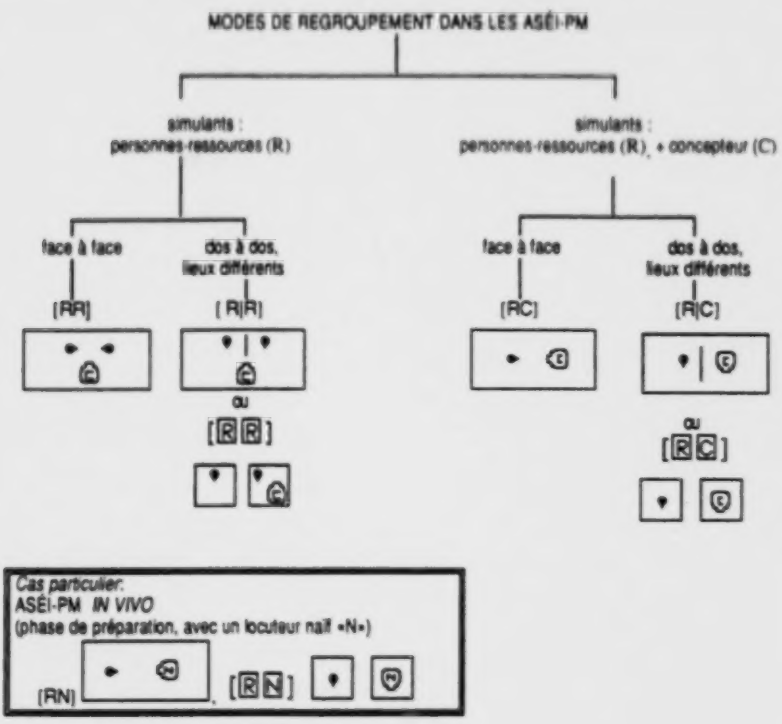
– les personnes-ressources (R) simulent le plus souvent à deux [RR], devant le concepteur et parfois le technicien du son. Dans deux cas (ASÉI-PM 1, 12), il y a trois participants, du moins pendant un très court instant). Au sujet de ces dernières, il faut remarquer que dans les ASÉI-SC qui leur correspondent, c'est-à-dire celles dans lesquelles on prend le document sonore comme point de départ, il y a réduction du nombre de participants. On passe de trois à deux, du moins selon les données (ASÉI-SC 1.2, 12).

– dans un cas particulier (ASÉI-PM 13), une personne-ressource, de son propre chef, s'«entraîne» à la simulation en faisant plusieurs appels téléphoniques à des correspondants naïfs dans le monde réel: [RN].

– parfois, le concepteur de cours tient le rôle d'un des interlocuteurs : [RC].

Où et quand :

Nous pouvons esquisser la typologie suivante :



• Différentes phases d'une ASÉI :

Les ASÉI-PM sont structurées en trois phases distinctes : ce qui se passe avant l'exécution de la conversation simulée, ce qui se passe pendant l'exécution, ce qui se passe après.

Avant l'exécution de la simulation par les simulants une période globale de **préparation** plus ou moins longue est prévue qui peut prendre des formes diverses, comprend toujours l'évocation de la conversation à simuler et des consignes d'exécution. **Au cours de l'exécution**, les personnes-ressources doivent tenir une conversation en se basant **au moins** sur ce qui s'est passé au cours de la phase précédente. L'exécution doit se dérouler dans des **conditions spatio-temporelles** particulières : lieu (cadre de l'action, ensemble d'objets, ensemble d'individus) et temps donnés. **Après** l'exécution, on a le plus souvent un **retour sur la**

production, qu'on peut qualifier d'objectivation. En fonction du résultat obtenu, on procède à une autre prise ou on passe à une autre simulation.

La préparation :

• Nature de la préparation

Notons que dans les ASÉI-PM, il n'y a pas de préparation collective, il n'y a que la présentation du cas, les consignes, la préparation individuelle, et parfois on recommence après une objectivation du contenu. La simulation qui a lieu lors de la deuxième prise est influencée ainsi par l'objectivation.

• Durée de la préparation :

Les ASÉI-PM peuvent être classées ainsi :

P° Très courte phase de préparation :

[C/pcø/c/piø], [C/pcø/c/pi*] 2, 3.

P- Courte phase de préparation : [C/pcø/c/pi-] 1, 4, 5, 6*, 7, 8*, 9, 10, 11, 12, 13

Notons que lors de la première prise, les ASÉI-PM 6 et 8 sont semblables à l'ASÉI-PM 2.

L'objectivation :

Il y a toujours une période d'objectivation sur le résultat obtenu. Si celui-ci ne répond pas aux attentes du concepteur, on fait une nouvelle prise et on garde la meilleure. On conserve parfois l'autre version pour les cours d'un niveau supérieur. C'est le cas des ASÉI-PM 1, 4, 5, 6, 8, 11, pour lesquelles on peut dire que la phase d'objectivation a contribué à l'amélioration du produit attendu. Par amélioration il faut entendre «plus grande adéquation aux attentes du concepteur». Dans les écrits, certains concepteurs proposent de simplifier le dialogue obtenu par simulation de locuteurs natifs en coupant au cours d'un montage sonore les parties indésirables de l'enregistrement pour l'adapter à un niveau particulier (Geddes et White, 1978). L'objectivation peut alors déboucher sur une modification substentielle du produit obtenu en simulation.

Les types de déroulement :

DÉROULEMENT D'UNE ASÉI-PM		
AVANT	PRÉPARATION	PRÉSENTATION DU CAS CONSIGNES PRÉPARATION INDIVIDUELLE (CONJOINTE, SÉPARÉE, MI CONJOINTE-MI SÉPARÉE) ± LONGUE ET DÉTAILLÉE DES SIMULANTS : - «-- réflexion, contribution à la définition du cas, étude d'un scénario, étude d'un texte, «répétitions», mémorisation-->+. OU Ø (réflexion < 30s)
PENDANT	EXÉCUTION	SIMULATION (EXÉCUTION DE LA CONVERSATION SIMULÉE)
APRÈS	RETOUR	OBJECTIVATION (RÉFLEXION SUR L'EXÉCUTION NOUVELLE EXÉCUTION AU BESOIN)

Cadre spatio-temporel de l'activité :

• Le temps :

Les ASÉI-PM se sont déroulées à des moments indéterminés. Dans d'autres milieux que le nôtre ces conditions sont variables, mais on peut s'attendre à ce qu'en général la journée scolaire soit le cadre temporel de l'exécution des simulations.

• Le lieu :

– lieu comme ensemble d'individus :

Nous avons déjà traité ce point lorsque nous avons abordé la question des types de regroupements.

501

Ajoutons que la présence de témoins tels que le concepteur et les techniciens influence probablement le comportement. Sur le plan non verbal, dans l'enregistrement vidéo d'une simulation devant être utilisé dans un film portant sur les fonctions des moniteurs de langues officielles, on remarque les regards parfois interrogateurs, parfois amusés de certains simulants dirigés vers les «témoins». Certaines remarques telles que «je vais prendre de la Fleishman parce que c'est bon pour ma ligne» sont prononcées avec un regard narquois qui semble montrer qu'on «joue» avec le public en tablant sur le partage de références culturelles.

– lieu comme ensemble d'objets :

Nous avons recensé les accessoires utilisés lors des simulations, qui sont censés recréer quelques-unes des conditions de la conversation originale :

1 et 2 Tél.
3. crayon, papier, liste d'articles à acheter, botin téléphonique
4. objets et articles qu'on trouve dans une épicerie, billets de banque, menue monnaie, sacs de papier, timbre de porte d'entrée pour bruitage
5. vêtements divers, billets de banque, menue monnaie
6. Tél.
7. table, chaise, fournitures scolaires (livres, cahiers, stylo, sac, etc.)
8. table, chaise, fournitures scolaires (livres, cahiers, stylo, sac, etc.)
9. Tél., botin téléphonique, stylo, papier
10. Tél., botin téléphonique, stylo, papier
11. Tél.
12. table, chaises
13. Tél., texte d'une annonce classée

– lieu comme cadre d'événement :

1. domicile (probablement) /domicile (probablement)
2. domicile (probablement) /domicile (probablement)
3. domicile / magasin «dépanneur»
4. magasin (épicerie)
5. magasin de vêtements
6. indéterminé/domicile
7. salle d'étude dans un collège
8. salle d'étude dans un collège
9. poste de police / domicile

10. poste de police / domicile
11. poste de police / domicile
12. salle d'étude dans un collège
13. domicile ? / domicile

Les lieux où l'on simule ont certaines caractéristiques des lieux originels (quatre murs, une porte, etc.) mais s'en éloignent souvent.

En conclusion on peut dire que cette étude parallèle des ASÉI-PM a montré qu'à part des différences évidentes quant aux buts des activités et à la nature du cadre d'exécution, à l'identité des simulants, les ASÉI-PM partagent bien les principales caractéristiques des ASÉI-SC.

583

ANNEXE 8

Identification des germes de tension dramatique contenus dans les cas d'ASÉI-SC

Nous avons identifié tous les germes potentiels d'accroissement de la tension dramatique contenus dans chacun des cas et nous en avons précisé la nature.

1.1 Besoin (planifier une soirée dansante réussie)
Divergence d'intérêts et buts (n'aime pas prêter ses disques/ a besoin des disques)
Inégalité dans la possession d'objets (disques)
Écart d'information (A ignore que B n'aime pas prêter ses disques)

1.2 Besoin : devoir à faire Obstacle : le devoir est difficile
Événement à venir : sanction possible
Contraintes : non-disponibilité (peut-être feinte) de Martine
Inégalité des compétences : A présume que M sait faire le devoir
Attitudes opposées : réticence de M/insistance de A
Moyen indirect de communication : téléphone

1.3 Besoin : devoir à faire Obstacle : le devoir est difficile
Événement à venir marquant : sanction possible
Contraintes : temps (devoir à rendre le lendemain)
Inégalité des compétences
Attitudes opposées : réticence de B vs insistance de A
Trait de caractère marquant : A est profiteur et égoïste
Écarts d'information (1er groupe) : réputation de A non connue de A
Moyen indirect de communication : téléphone

1.4 *Pour le premier groupe (avant écoute du document sonore)* :
Besoin : aller chez le vétérinaire Obstacle : pas de moyen de transport
Contraintes : – temps (urgence de la situation)
– écart entre dimension de la voiture et taille du chien
Trait de caractère marquant : aime garder sa voiture propre
Divergence entre buts de A et intérêts et de B
Inégalité dans la possession d'objets (voiture)
Écarts d'information (1er groupe seulement) détails de la maladie du chien et race du chien inconnus de B, marque et taille de la voiture inconnues de A, stratégies d'insistance (A) et de résistance suivie de coopération (B), raisons données pour justifier le refus de coopérer non connues à l'avance par A.
Moyen indirect de communication : téléphone
Événemement à venir marquant : mort possible du chien
Pour les groupes suivants, après écoute du document, même chose sauf les écarts d'information, plus :

Contraintes : écart entre état du chien (vomissements probables) et état de la voiture (toute neuve)
Attitudes opposées : supplication/intransigeance

1.5 Besoin : partir en voyage Obstacle : faire garder ses chats
Contraintes : – durée (deux semaines)
– nombre et âge des chats (trois, jeunes)
– écarts entre les attentes de A (qui sait que B aime les chats) et la non-disponibilité de B (besoin de calme pour travailler)
Divergence entre buts de A et intérêts et de B
Divergence entre goûts habituels de B et ses occupations momentanées
Écarts d'information (1er groupe : insistance de A, occupations de B)
Moyen indirect de communication : téléphone

1.6 Besoin d'argent Obstacle : obligation d'en emprunter
Événements passés marquants : B vient de gagner à la loterie. A a déjà aidé B dans le passé
Inégalité dans la possession d'argent
Divergence d'intérêts
Trait de caractère marquant : A emprunte souvent mais ne rend jamais
Écarts d'information : (1er groupe) réputation de B non connue de B, montant de la somme gagnée différent pour A et B, on ne dit pas à B que A l'a aidé dans le passé
Moyen indirect de communication : téléphone

1.7 À définir par les étudiants (Situation de requête)

2.1 Besoin : se faire livrer des articles d'épicerie
Événements à venir marquants : reception à organiser
Contraintes : temps (au courant de l'après midi)
certains articles ne sont pas disponibles
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Moyen indirect de communication : téléphone

2.2 Même que 2.1 plus :
Contraintes : magasin très achalandé, un des livreurs malade
temps: samedi après midi
Écarts d'information au sujet des contraintes (1er groupe seulement)

3.1 Nécessité : faire des recommandations à un adolescent qui part en voyage avec un groupe d'amis (lui rappeler ses droits et obligations)

Relations fortement hiérarchisées règlant les attitudes
Événements à venir marquants : départ imminent pour un voyage d'une durée de 2 mois

3.2 Nécessité : s'assurer que l'adolescent se comportera bien en l'absence des parents (lui rappeler ses droits et obligations)
Relations fortement hiérarchisées règlant les attitudes
Événements à venirs marquants : départ imminent pour un voyage de 2 semaines en laissant le petit frère de 8 ans à la garde de l'adolescent

3.3 Besoin d'aide
Inégalité des compétences domaniales (l'animateur doit savoir comment aider les auditeurs)
Écart d'information : chaque cas exposé par les auditeurs de la ligne ouverte est défini séparément

3.4 Désir : savoir comment on devient une vedette
Écart d'information : les questions qui sont posées à la vedette sont définies séparément (la vedette ne connait pas le contenu des questions à l'avance)
Inégalité des compétences domaniales (l'animateur doit savoir comment régler les problèmes)

3.5 Situation de conseil (À définir par les étudiants)
Inégalité des compétences domaniales

3.6 Situation de conseil (À définir par les étudiants)
Inégalité des compétences domaniales

4 Nécessité : informer un nouveau locataire de ses droits et obligations
Relations hiérarchisées (concierge/locataire)

5 Désir : "socialiser" (faire connaissance avec un nouveau voisin)
Écarts d'information . Certains détails concernant un des deux voisins qui veulent faire connaissance ne sont pas connus par l'autre

6.1 Besoin: acheter des articles d'épicerie
Obstacle : articles non disponibles
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)

6.2 Besoin : acheter un vêtement
Contrainte : choix réduit
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Divergences (légères) d'opinions, de goût

6.3 Situation d'achat (À définir par les étudiants)
Obstacle : un article non disponible
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)

7.1 Désir : faire une invitation au téléphone
Événement à venir marquant : fin du semestre et des examens
Obstacle léger : choix de la sortie (film déjà vu par B.)
Moyen de communication indirect (téléphone)

7.2 Désir : faire une invitation
Obstacle : nouveau voisin presque inconnu

7.3 Désir : faire une invitation État : ennui, tristesse
Opposition dans les attitudes (antipathie de B envers A)
Écarts d'information (1er groupe seulement : l'antipathie de B pour A n'est pas connue de A)

8 Désir : connaître son avenir
Inégalité des compétences (B ne sait pas interpréter les cartes au contaire de B)
Écarts d'information (B ne sait pas à l'avance comment A interprétera les cartes)

9 Désir : s'enquérir d'un ami d'enfance qu'on vient de retrouver
Fortes émotions
Écarts d'information

10.1 Désir (ou besoin?) : parler de sa jeunesse
Écarts d'information et inégalité des compétences domaniales : la personne âgée sait des choses que l'enfant veut savoir

10.2 Désir : parler de la fin de semaine passée
Événements passés marquants : fin de semaine
Contraste entre les expériences de A et B
(sentiments, émotions contrastées)

11 Désir : parler de ses projets de vacances
Événement à venir marquant : fin du semestre et des examens
Écarts d'information (projets distincts définis séparément)

12.1 Besoin : aide de la police
Événement passé : vol d'une bicyclette
Écarts d'information (au sujet de l'événement)
Mécontentement
Moyen de communication indirect (téléphone)

12.2 Désir : parler du vol dont on a été victime
Événement passé : vol d'un sac
Fortes émotions
Moyen de communication indirect (téléphone)

12.3 Situation de plainte (à définir par les étudiants)
Besoin : aide d'une autorité
Événement passé : vol ou perte
Opposition possible dans les attitudes (Relations hiérarchisées)
Fortes émotions possibles
Écarts d'information (Certains détails de l'événement sont préparés séparément par les participants : caractéristiques de l'objet perdu ou volé, comment s'est déroulé l'incident)
Moyen de communication indirect (téléphone)

12.4 Nécessité : renseigner la police
Événement passé : vol chez des voisins
Relations hiérarchisées
Moyen de communication indirect (téléphone)

12.5 Situation de plainte (à définir par les étudiants)
Très semblable à 12.3

13.1 Nécessité : rappeler ses obligations à son colocataire désordonné
Mécontentement, reproches mutuels
Divergences d'opinion sur le respect des obligations par chacun
Écarts d'information en ce qui concerne les défauts de l'accusateur

13.2 Besoin : obtenir réparation pour un vêtement qui a rétréci au lavage
Obstacle : le vêtement a été acheté en solde
Buts et intérêts divergents
Écart d'information sur une contrainte de B : pas de remboursement ni échange pour des articles vendus en solde.

13.3 Besoin : un peu de répit de la part du professeur (moins de travaux)
Relations fortement hiérarchisées
Divergences d'opinion sur les causes du problème
Préjugés
Écarts d'information en ce qui concerne les conceptions que le professeur se fait des étudiants en général

13.4.1 Besoin : de silence pour étudier
Événement à venir marquant : examens
Obstacle : voisins bruyants
Divergence d'opinions sur la source du bruit
Écarts d'information sur la source du bruit

13.4.2 Besoin : faire respecter son droit au silence

13.4.3 Nécessité : faire appliquer les règlements de l'immeuble sur le bruit
Relations hiérarchisées (concierge/locataire fautif)
Divergence d'opinion quant à la source du bruit
Écarts d'information sur la source du bruit

13.5 Situation de plainte (à définir par les étudiants)

14.1 Désir : s'informer pour acheter par petite annonce
Contraintes : budget limité (A)
prix au dessous duquel B ne veut pas vendre
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Divergence potentielle sur la question du prix
Écarts d'information sur l'objet en vente
Moyen indirect de communication : téléphone

14.2 Désir : s'informer pour acheter par petite annonce
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Moyen indirect de communication : téléphone

14.3 Désir : vendre un objet par petite annonce
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Écarts d'information sur l'objet en vente

14.4 Désir : s'informer pour acheter par petite annonce (réelle)
Inégalité dans la possession d'objets (marchandises)
Écarts d'information sur l'objet en vente
Moyen indirect de communication : téléphone

510

ANNEXE 9

Identification des écarts d'information contenus dans les cas d'ASÉI-SC

IDENTIFICATION DES ÉCARTS D'INFORMATION CONTENUS DANS LES ASÉI-SC 1.1 à 14.4

1.1 A ignore que B n'aime pas prêter ses disques

1.2 Ø (cas médiatisé)

1.3 (1er groupe seulement) : réputation de profiteur de A non connue de A

1.4 (1er groupe seulement) détails de la maladie du chien et race du chien inconnus de B, marque et taille de la voiture inconnues de A, stratégies d'insistance (A) et de résistance suivie de coopération (B), raisons données pour justifier le refus de coopérer non connues à l'avance par A.

1.5 (1er groupe seulement) Stratégie d'insistance de A et buts de B non connus à l'avance par l'autre

1.6 (1er groupe seulement) Réputation de B non connue de B, montant de la somme gagnée différent pour A et B, on ne dit pas à B que A l'a aidé dans le passé

1.7 Cas à définir par les étudiants (pas de consigne au sujet de l'inclusion d'écarts)

2.1 (cas médiatisé)

2.2 (1er groupe seulement) Éléments situationnels connus d'un seul : détails sur les contraintes de B (achalandage du magasin, livreur malade) ainsi que sur celles de A (heure de livraison, liste d'articles)

3.1 Ø (préparation conjointe)

3.2 Ø (préparation conjointe)

3.3 Chaque problème exposé par les auditeurs de la ligne ouverte est défini séparément (thèmes inconnus à l'avance par A)

3.4 Les thèmes des questions à poser à A sont à définir séparément et ne sont pas connus à l'avance de A

3.5 Cas à définir par les étudiants (pas de consigne au sujet de l'inclusion d'écarts)

3.6 Cas à définir par les étudiants (pas de consigne au sujet de l'inclusion d'écarts)

4 Ø (préparation conjointe)

5 Certaines caractéristiques des deux voisins qui veulent faire connaissance ne sont pas connus par l'autre

6.1 Ø (cas médiatisé)

6.2 Ø (cas médiatisé)

6.3 Cas à définir par les étudiants (pas de consigne au sujet de l'inclusion d'écarts)

7.1 Ø (cas médiatisé)

7.2 Ø (préparation conjointe)

7.3 (1er groupe seulement) L'aversion de B pour A n'est pas connue de A

8 B ne sait pas à l'avance comment A interprétera les cartes pour prédire l'avenir

9 Chacun des deux amis ignore ce que l'autre est devenu

10.1 B ne sait rien de la jeunesse de A

10.2 (cas médiatisé)

11 Projets définis séparément par les étudiants

12.1 Données situationnelles d'un événement antérieur non connues de B, questions de B (le "policier") non connues de l'autre

12.2 Ø (cas médiatisé)

12.3 Certains détails situationnels sont définis séparément par les étudiants (caractéristiques de l'objet perdu ou volé, comment s'est déroulé l'incident)

12.4 Ø (cas médiatisé)

12.5 Certains détails situationnels sont définis séparément par les étudiants (identités, caractéristiques de l'objet perdu ou volé, comment s'est déroulé l'incident)

13.1 Défauts de l'accusateur inconnus de l'accusateur

13.2 Contrainte inconnue de A (l'article a été acheté en solde. Pas de remboursement ni échange).

13.3 Conceptions que le professeur se fait des étudiants en général non connues de l'autre

13.4.1 Source d'un bruit inconnue de l'autre

13.4.2 Ø (suite de 13.4.1 : tous les éléments sont connus des deux participants)

13.4.3 Source d'un bruit inconnue de l'autre

13.5 Cas à définir par les étudiants (pas de consigne au sujet de l'inclusion d'écarts)

14.1 Caractéristiques de l'objet en vente inconnues de l'autre

14.2 Ø (cas médiatisé)

14.3 Caractéristiques de l'objet en vente inconnues de l'autre

14.4 Caractéristiques de l'objet en vente inconnues de A.

ANNEXE 10

Analyse de la progression dramatique dans les conversations créées au moyen des ASEI-PM 1 à 6

ASÉI-PM 1 ***Comment demander de l'aide : le devoir difficile***

Héros : Andrée *Désir* : aide pour devoir difficile *Opposant* : Martine

Allié : Pierre, qui établit le contact entre les personnages principaux

Incident déclencheur : devoir difficile

Action principale : résultat de l'écart entre le désir d'Andrée et l'attitude de réticence de Martine, provoquée par les représentations que Martine se fait d'Andrée (réputation de "profiteuse" décrite sur la fiche).

Crise : Pas de vraie crise. Après un premier refus (lignes14-15) il y a relance de la demande, (l. 16).

Apogée : aucune, mais moment légèrement plus fort au deuxième refus (ligne 17-18)

Décision de l'arbitre : c'est l'offre de solution qui suit immédiatement le refus (ligne 19). Martine est l'arbitre.

Dénouement : Andrée accepte l'offre de solution (ligne 20). Fin ouverte : Le désir d'Andrée n'a pas été comblé mais pourra l'être si elle persiste.

ASÉI-PM ***Comment demander de l'aide : urgence***

Héros : Andrée *Désir* : aide pour transporter un chien malade
Opp. : Martine

Incident déclencheur : maladie du chien, urgence (événement antérieur décrit en détail (4-21)

Action principale : résultat des divergences entre les buts, intérêts et désirs d'Andrée (demande d'aide pour transporter le chien) et de Martine (ne pas salir sa voiture neuve)

Crise : position d'inflexibilité de Martine (53, 58-60) après une série de refus indirects (26, 30, 36, 42-43),

Apogée : mise en doute par Andrée des raisons du dernier refus de Martine (61-62)

Décision de l'arbitre : c'est l'offre de solution qui suit immédiatement la mise en doute (64-70). Martine est l'arbitre.

Dénouement : Andrée accepte l'offre de solution (73-74). Fin ouverte : Le désir d'Andrée n'a pas été comblé mais pourra l'être si elle persiste.

ASÊI-PM 3 ***Comment demander un service : la commande au téléphone***

Héros : cliente *Désir* : achat d'articles à se faire livrer rapidement.

Opp.: Pas d'opposant. Les désirs sont complémentaires : le commerçant veut vendre ses articles et se montre coopératif. C'est plutôt un allié.

Incident déclencheur : événement ultérieur, une réception à préparer rapidement.

Action principale : résultat des convergences entre les buts, intérêts et désirs de chacun (acheter/vendre) d'un obstacle aisément surmontable (la non disponibilité de deux articles (23, 55) et d'une légère divergence d'intérêts (sur la rapidité de la livraison : 94-95. La cliente est pressée, le magasin est très achalandé ce samedi après midi).

Crise : aucune crise aiguë à part la non disponibilité de certains articles et la question de l'heure de livraison.

Apogée : pas de réelle apogée en l'absence de crise aiguë. Seul moment légèrement plus fort quand la cliente s'inquiète de l'heure de livraison (95).

Décision de l'arbitre : M. Paquette est l'arbitre il accepte d'avancer l'heure de livraison malgré l'achalandage du magasin (98, 100).

Dénouement : la transaction d'achat par téléphone suivie d'une livraison rapide est réalisée à la satisfaction des deux parties.

ASÊI-PM 4 ***Comment faire un achat. Dans un magasin 1 : Chez l'épicier***

Héros : cliente *Désir* : achat d'articles.

Opp.: Pas d'opposant. Les désirs sont complémentaires : le commerçant veut vendre ses articles et se montre coopératif. C'est plutôt un allié.

Incident déclencheur : aucun événement particulier

Action principale : résultat des convergences entre les buts, intérêts et désirs de chacun (acheter/vendre) d'un obstacle aisément surmontable (non disponibilité d'un article (7)

Crise : aucune crise aiguë à part la non disponibilité d'un article.

Apogée: pas de réelle appgée en l'absence de crise. Seul moment plus fort quand la cliente s'inquiète de la non disponibilité d'un article (8).

Décision de l'arbitre : l'épicier est l'arbitre, il propose une solution (9).

Dénouement : la transaction d'achat est réalisée à la satisfaction des deux parties.

ASÊI-PM 5	***Comment faire un achat. Dans un magasin 2 : Dans un magasin de vêtements***

Héros : client *Désir* : achat

Opp.: Pas d'opposant mais une attitude d'insistance chez l'une des parties. Les désirs sont complémentaires : la vendeuse veut vendre ses articles et se montre coopérative bien qu'insistante. En fait, la fiche descriptive ne dit pas si le chandail "va vraiment bien" au client.

Incident déclencheur : aucun événement particulier

Action principale : résultat des convergences entre les buts, intérêts et désirs de chacun (acheter/vendre) d'un obstacle aisément surmontable (le peu de choix d'un vêtement dans une certaine taille, ligne 5) et l'attitude insistante de la vendeuse (6,11).

Crise : aucune crise aiguë à part l'aversion du client pour une couleur (7).

Apogée : pas de réelle apogée en l'absence de crise. Seul moment plus fort quand le client exprime son aversion pour la couleur et s'interroge sur l'adéquation de la taille d'un vêtement (10).

Décision de l'arbitre : la vendeuse est l'arbitre, elle convainc le client

Dénouement : la transaction d'achat est réalisée à la satisfaction des deux parties.

ASÊI-PM 6	***Comment inviter quelqu'un – Invitation à faire une sortie***

Héros : client *Désir* : achat. *Opp.*: Pas d'opposant. Les désirs sont complémentaires

Incident déclencheur : événement antérieur (fin du semestre)

Action principale : résultat des convergences entre les buts, intérêts et désirs de chacun, d'un obstacle aisément surmontable (le choix de la sortie).

Crise : aucune crise

Apogée : pas d'apogée en l'absence de crise

Décision de l'arbitre : pas d'arbitrage en l'absence de crise

Dénouement : l'invitation est acceptée

ANNEXE 11

Liste des accessoires recommandés pour l'exécution des ASÉI-SC et des lieux répertoriés dans les données

ACCESSOIRES RECOMMANDÉS DANS LES CAS ÉTUDIÉS

N.B. On se souviendra que DPÉ signifie «à définir par les étudiants».

1.1	ø
1.2	Téléphone
1.3	Tél.
1.4	Tél.
1.5	Tél.
1.6	Tél.
1.7a	DPÉ
1.7b	DPÉ
2.1	Tél., crayon, papier, liste d'article à acheter
2.2	Tél. crayon, papier, liste d'articles à acheter
3.1a	ø
3.1b	ø
3.2	ø
3.3	Tél.
3.4	chaises et table comme pour conférence de presse
3.5	DPÉ
3.6	DPÉ
4	DPÉ
5	DPÉ
6.1	feuilles de papier représentant articles à vendre/acheter et billets de banque, menue monnaie
6.2	vêtements divers, billets de banque, menue monnaie
6.3	DPÉ
7.1	Tél.
7.2	DPÉ
7.3	DPÉ
8	chaises, table, carte de tarot
9	ø
10.1a	ø
10.1b	ø
10.2	affaires d'école, table, chaise, fournitures scolaires (livres, cahiers, stylo, sac, etc.)
11	ø
12.1	Tél.
12.2	DPÉ
12.3	DPÉ
12.4	Tél.
12.5	DPÉ
13.1	ø
13.2	pantalons, feuille, représentant la facture
13.3	ø
13.4.1	ø
13.4.2	ø
13.4.3	ø
13.5	DPÉ
14.1	Tél., texte d'une annonce classée
14.2	texte d'une annonce classée
14.3	texte d'annonce classée
14.4	Tél., journal du jour, de quoi écrire

LISTE DES LIEUX (COMME CADRES D'ACTION) RÉPERTORIÉS DANS LES DONNÉES

1.1 indéterminé
1.2 domiciles (probablement)
1.3 domiciles (probablement)
1.4 domiciles (probablement)
1.5 domiciles (probablement)
1.6 domiciles (probablement)
1.7a DPÉ (a définir par les étudiants)
1.7b DPÉ
2.1 domicile/magasin «dépanneur»
2.2 domicile/magasin «dépanneur»
3.1a indéterminé (domicile? quai de gare? aéroport?)
3.1b idem
3.2 idem
3.3 domicile/station de radio
3.4 indéterminé (station de radio? auditorium du collège?)
3.5 DPÉ
3.6 DPÉ
4 immeuble
5 DPÉ : différents endroits d'un immeuble (ascenseur, piscine, solarium, sauna, corridor)
6.1 magasin (épicerie)
6.2 magasin (vêtements)
6.3 DPÉ (magasin)
7.1 indéterminé/domicile
7.2 DPÉ
7.3 indéterminé
8 chez un cartomancien
9 DPÉ (lieu de rencontre : rue, etc.)
10.1a domicile d'un locataire d'un immeuble inventé par la classe
10.1b idem
10.2 salle d'étude dans un collège
11 collège
12.1 poste de police / indéterminé
12.2 poste de police / domicile
12.3 DPÉ
12.4 poste de police / domicile
12.5 DPÉ
13.1 domicile de deux colocataires
13.2 magasin de vêtements
13.3 collège (bureau du professeur?)
13.4.1 immeuble (chez un locataire bruyant)
13.4.2 immeuble (chez le concierge)
13.4.3 immeuble (chez un locataire bruyant)
13.5 DPÉ
14.1 domicile? / domicile
14.2 domicile? / domicile
14.3 domicile / domicile
14.4 domicile / domicile (réel)

ANNEXE 12

Les modes de déroulement des différents types d'ASÉI-SC

Nos analyses nous montrent que les types de déroulement varient considérablement mais qu'on peut constater certaines régularités dans le recours à certains modes pour effectuer des ASÉI-SC ayant des buts pédagogiques particuliers.

Nous avons procédé à l'analyse et avons regroupé ci-dessous les données portant sur les déroulements en indiquant les types d'ASÉI qui semblent y correspondre. Nous utilisons les abréviations suivantes pour décrire les modes de déroulement : C = présentation du cas; médiatisée; exécutée ou décrite; c = consignes; Pc = préparation collective, Pi = préparation individuelle, Ex = exécution; 1g = un groupe; T = tous les groupes; O = objectivation (retour); ch = on échange les rôles et on recommence; // = simultanément. On a ainsi :

- **Pour les ASÉI-SC de type "sensibilisation/introduction" :**
  1. C/Pcø/c/Pi/Ex1g/O (1.1, 12.1,14.1)
  2. C/Pc/c/Piø/Ex1g/O (13.1)
  3. C/Pcø/c/Pi/Ex1g/O/Pc/Piø/Ex1g ou +/ExT//ch ou non (3.1)

Les types 1 et 2 n'impliquent qu'**un groupe de simulants**. On passe ensuite à une **autre simulation sur le même thème**, après une **préparation collective**. Dans le type 3, on commence par le **même déroulement** avec un seul groupe et on poursuit par un **déroulement avec plusieurs groupes**, tel qu'on en trouve dans la plus grande partie des ASÉI-SC de nos données, comme par exemple dans l'ASÉI-SC 1.2, suite de 1.1. En fait, l'ASÉI-SC 3.1 est composée de deux parties regroupées, alors que 1.1 et 1.2 sont deux ASÉI-SC considérées dans les données comme distinctes, mais qui dans les faits, lorsqu'elles sont enchaînées, reproduisent le même déroulement que 3.1.

- **Pour les dernières ASÉI-SC d'une longue série :**
  4. C/c/Pcø/Piø/Ex1g /O

On y remarque l'**absence de préparation collective et individuelle**.

- **Pour les ASÉI-SC "créatives" où on construit un cas et où on s'entraîne avant d'être évalué :**
  5. C/c/Pcø/Pi/ExT//ch ou non/Oø (1.7a, 3.4, 3.5, 12.3)

Les groupes d'étudiants se préparent **individuellement** et l'exécution se fait de façon **simultanée**, avec **changement de partenaires ou non**.

- **Pour les ASÉI-SC où le professeur évalue les étudiants après une longue préparation :**
  6. C/c/Pcø/Pi/ExT/O (1.7b, 3.6, 10.1b, 12.5)

L'exécution par tous les groupes ne **se fait pas simultanément mais plutôt en succession**. Une **rétroaction** est en général donnée aux étudiants sur leur performance **sous forme de commentaire oral ou par écrit**, accompagnant la note (L'expérience montre que si le temps manque, cette rétroaction a parfois lieu lors de la classe suivante. C'est ce qui se passe pour les groupes d'étudiants s'exécutant dans la deuxième moitié de la période de classe).

- **Dans tous les autres cas, on a une variété de possibilités que les types 7, 8 et 9 reflètent :**
  7. C/Pc/c/Pi/Ex1g ou +/1 O ou +, ou Oø/ExT//ch ou non
  8. C/Pc/c/Piø/Ex1g ou +/1 O ou +, ou Oø/ExT//ch ou non
  9. C/Pcø/c/Pi/Ex1g ou +/1 O ou +, ou Oø/ExT//ch ou non

Dans ces types, il faut noter que la phase d'exécution peut en fait se présenter de deux façons :

[Ex1g /O ou Oø/ExT//ch ou non] ou [Ex1g /O /Ex 3 ou 4 g /ExT//ch ou non]

On peut donc trouver après l'exécution par un premier groupe, soit une exécution par tous les groupes soit, après objectivation, une exécution par plusieurs groupes avec objectivation et une exécution par tous les groupes.

- **Notons un type de déroulement très particulier :**
  10. C décrit/c/Pi/Ex 1g ou +/C médiatisé/O (*Pc*) ExT// (ASÉI-SC 1.4)

Le type 10 a ceci de particulier qu'après la présentation d'un cas par description, on a une exécution par un ou plusieurs groupes qui n'est pas suivie immédiatement d'une objectivation. On fait plutôt

suivre l'exécution par une nouvelle présentation du cas, mais cette fois-ci, de façon médiatisée, qu'on fait suivre d'une période d'objectivation au cours de laquelle on fait comparer la performance des étudiants à celles des interlocuteurs enregistrés sur le document sonore écouté. Cette période d'objectivation sert en fait de préparation à ce qui suit. L'activité se termine par l'exécution de la simulation, simultanément, par tous les groupes.

Notons pour finir qu'on pourrait ajouter une autre dimension à ces types : le fait que les exécutions soient ou non enregistrées pour des fins d'objectivation. Bien que ce ne soit pas le cas dans nos données nous savons que c'est dans le domaine du possible. On pourrait accoler les symboles ☒ et au symbole ☮ représentant l'exécution (Ex) pour réécrire les formules descriptives (Ex ☒ Ex ☮).

ANNEXE 13

Analyse comparée, sur le plan de la complexité, de deux conversations produites en simulation

Nous procédons ci-dessous à la comparaison de deux conversations produites au cours des ASÉI-PM 1 et 2 sur le plan de la complexité dans le but de savoir si les critères de complexité que nous avons identifiés (Tableau XXXVIII) sont applicables à des conversations simulées.

Rappelons que la conversation issue de l'ASÉI-PM 2 avait été réalisée à partir d'indications données aux participantes au moment même de l'activité, sans préparation. La conversation issue de l'ASÉI-PM 1 avait été réalisée après la lecture par les participantes d'un dialogue écrit par le concepteur à partir des résultats de deux essais faits au préalable avec les mêmes participantes mais qui avaient abouti à des résultats jugés alors trop complexes pour le niveau de compétence des élèves. La conversation issue de l'ASÉI-PM 1, c'est là son intérêt, non seulement porte sur le même thème que l'autre conversation, mais est en quelque sorte le produit d'une «simplification» opérée à l'époque (automne 1980) de façon intuitive. On devrait donc normalement retrouver des différences entre les deux dialogues sur le plan de la complexité.

Les deux dialogues ci-dessous sont tirés de l'annexe 5 où sont regroupées les transcriptions de dialogues obtenus par ASÉI-PM auxquels il est fait référence dans ce travail et dans laquelle on trouvera aussi le système de transcription utilisé.

Nous avons procédé à leur analyse fonctionnelle, les fonctions illocutoires des actes de langage apparaissent dans la marge de droite, les fonctions illocutoires des interventions et des échanges n'y sont pas représentées. Elles le seront dans l'analyse détaillée de certains extraits des deux conversations. Il faut noter que malgré ce type différent de présentation, la numérotation des lignes est la même que celle des textes placés à l'annexe 5.

ASÉI-PM-1: COMMENT DEMANDER DE L'AIDE-LE DEVOIR DIFFICILE		ANALYSE FONCTIONNELLE
1	P: allô	Établir le contact
2	A: allô,	Établir le contact
3	est-ce que j'pourrais parler à Martine s'il-vous plaît?	Demander de faire
4	P: oui oui, euh un instant, j'vous la passe,	Enregistrer la demande
5	Martine,, c'est pour toi	Interpeller, informer
6	M: oui ...	Prendre acte

7	allô?	Établir le contact
8 A:	Martine, c'est Andrée ça va?	Saluer
9 M:	ah Andrée bonjour ça va?	Saluer
10 A:	ça va,,	Saluer
11	écoute, j'ai un p'tit problème,	Annoncer l'existence d'un problème
12	j'sais pas faire le devoir de maths	Exposer le problème
13	est-ce que tu pourrais m'aider?	Demander de l'aide
14 M:	ah: c'est que:: j'peux pas	Exprimer l'impossibilité de faire
15	j'suis en train d'souper	Justifier
16 A:	bon, alors j'te rappelle plus tard?	Proposer une alternative (relance de la demande)
17 M:	ah non c'est impossible	Exprimer l'impossibilité de faire
18	il faut que j'fasse ma chimie,,	Justifier
19	écoute euh: tu devrais app'ler Jean, il t'aid'ra sûrement lui	Suggérer une solution
20 A:	bon, c'est ça j'vais l'app'ler,	Accepter la suggestion
21	merci quand même,	Remercier
22	salut	Saluer
23 M:	salut	Saluer

ASEI-PM-2: COMMENT DEMANDER DE L'AIDE-URGENCE		ANALYSE FONCTIONNELLE
1 M:	allô?	Établir le contact
2 A:	allô Martine ?	Établir le contact
3 M:	oui, c'est moi-même	S'identifier
4 A:	oh bonjour Martine	Saluer
5	oh j'm'excuse de t'déranger à cette heure-ci	S'excuser
6	j'suis vraiment désolée	
7	mais j'ai une très, j'ai une urgence	Annoncer un problème
8 M:	oui mais qu'est-ce qu'il t'arrive?	Demander de l'informaton
9 A:	ah je	Exprimer de l'angoisse
10 M:	tu es toute énervée	Constater un fait
11 A:	ah ___ j'comprends en tout cas	Confirmer un fait
12	j'suis vraiment vraiment énervée,, euh	
13	imagine-toi qu'mon chien est très malade	Identifier un problème
14 M:	ah oui?	Exprimer l'étonnement
15 A:	il est vraiment très malade en tout cas il vomit partout,	Décrire un problème
16	et puis	

17	M:	mon dieu quelle horreur.	Exprimer le dégoût/l'horreur
18	A:	en en tout cas il est couché: il veut plus se l'ver:	Décrire un problème en détail
19		et puis je lui offre des p'tits biscuits: et puis il veut pas les	(énumérer des faits)
20		accepter: et puis vraiment c'est déplorable de l'voir	
21		en tout cas je pense qu'il va y passer,,	Tirer des conclusions
22		il faut absolument que j'fasse quelque chose	Exprimer l'urgence d'agir
23		alors j'dois absolument l'emm'ner chez l'vétérinaire	Annonce nécessité d'action
24	M:	oui: mais pourquoi: ben emmène-le: qu'est-ce qui t'empêche	Dire de faire
25		de l'emm'ner?	Exprimer l'incompréhension
26	A:	oui mais c'est que:: vois-tu j'ai pas d'voiture et puis si j'comme	Exprimer l'impossibilité
27		,, j'peux pas, absolument pas attendre après un taxi	d'agir sans aide
28		étant donné qu'tu restes à côté d'chez moi s:: ah,,,	Demander implicitement de
29		le vétérinaire reste,, n'est pas loin, en tout cas (xxx)	l'aide
30	M:	oui mais tu vois ma voiture est toute petite j'sais pas,	Douter de la poss. d'aider
31		quel genre de chien as-tu déjà:?	Demander de l'information
32	A:	,hh mon,, mon p'tit chien,,?	Prendre acte de la demande,
33		c'est un: hhh,, c'est un Danois	y répondre.
34	M:	un Danois	Exprimer la surprise
35	A:	oui.	Confirmer l'information
36	M:	mais enfin, il tiendra jamais dans ma voiture,	Exprimer une impossibilité
37		j'ai une toute petite Honda.	Justifier une impossibilité
38	A:	mais oui, mais oui, ((rire)) mais il est tout petit,	Justifier la demande,
39		non, non oui mais même dans une Honda,	insister
40		enfin j'peux m'installer avec sur le siège arrière	Proposer une solution
41		y a pas d'problème	
42	M:	ah ben vois-tu euh:: j'ai quelques affaires dans ma voiture:: euh	Exprimer une impossibilité
43		j'viens juste de la r'cevoir alors euh	Justifier une impossibilité
44	A:	ah, j'vais t'aider j'vais t'aider	Promettre d'aider
45		enfin j'te lav/ j'te lav'rai la voiture après,	
46		j't'en prie c'est une question de vie ou d'mort,	Supplier, exprimer une
47		et pis c'est vraiment dans, dans tous les sens du terme,	urgence
48		vraiment mon pauvre chien si tu l'voyais, euh	
49		j'vais t'aider j'f'rai l'ménage de ton auto après	Promettre d'aider
50		j'la f'rai laver et tout et tout,, c'est vraiment un grand service	
51		allez Martine	Demander avec insistance
52	M:	mais euh::: c'est que vois-tu euh:::	Hésiter
53		justement euh::: j'ai beaucoup d'choses dans:: dans l'coffre	Exprimer une impossibilité

54		arrière de ma voiture	
55	A:	on va faire ça à deux	Promettre d'aider
56	M:	et je dois aller chez:: euh::: chez une amie,, et puis euh	Exprimer une impossibilité
57	A:	Martine	Interpeller
58	M:	et puis j'peux pas quand même euh tout déballer,	Justifier une impossibilité
59		on a ça nous a pris quand même euh toute l'après-midi	
60		la voiture est très p'tite alors coïncer tout ça,, et puis euh	
61	A:	mais j'peux pas croire que dans une petite Honda	Exprimer un doute quant à
62		y ait tant d'matériel que ça franch'ment,	une impossibilité
63		enfin [↓],,,écoute euh je	Prendre acte du refus (?)
64	M:	écoute,	Interpeller
65		peut-être que tu pourrais appeler quelqu'un d'autre	Suggérer de faire
66		qui a une voiture plus grande hein,	
67		ben un Danois c'est quand même énorme	
68		et puis euh mais vu qu'ma voiture est toute neuve,	Justifier la suggestion
69		euh::: quand même euh:: je sais pas,	
70		peut-être que Jacques::: Jacques:: il a une voiture	
71	A:	ah Jacques	Prendre acte de la suggestion
72	M:	une plus grande voiture peut-être que il s'ra plus prêt à	Justifier la sugg. (suite de 68)
73	A:	ah c'est vrai j'avais pas pensé il doit être à la maison en c'moment	Accepte la suggestion
74		„|: enfin j'vais l'app'ler	Annonce une action
75	M:	essaye de l'app'ler parce qu'	Suggérer de faire (suite de 68)
76		écoute,	Interpeller
77		je suis désolée de n'pas pouvoir te rendre service	S'excuser
78	A:	Oui.	Prendre acte de l'excuse
79	M:	mais enfin j'espère que tu comprends euh	S'excuser (suite de 75)
80	A:	Oui d'accord Martine,	Accepter l'excuse
81		j'te r'mercie Martine	Remercier
82		au r'voir, bye bye	Saluer
83	M:	Au r'voir	Saluer

Le modèle d'analyse auquel nous avons recours, tout en s'inspirant fortement de ceux de Roulet et Moeschler s'en écarte de manière significative. Nous l'avons dit, ces auteurs reconnaissent l'existence des unités de rang 1 et 2, l'événement de communication (ou «incursion») et la transaction, traitée en particulier par Auchlin et Zenone dans Roulet (1980 a), mais ils n'en font pas un objet

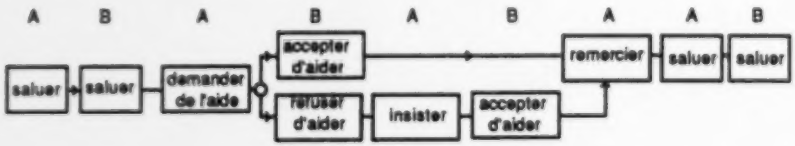
d'étude, privilégiant une micro-analyse au niveau de l'échange, l'intervention et l'acte de langage. La transaction est donc totalement absente de leurs analyses. En ce qui nous concerne, nous partons du principe que si la transaction est bien une unité de rang supérieur à l'échange, il faut absolument en tenir compte. C'est ce que nous faisons dans nos analyses (D'ailleurs, selon Auchlin, rencontré en octobre 1990 lors d'un séminaire à l'Université du Québec à Montréal, l'équipe de Roulet songerait, pour perfectionner le modèle, à revenir au concept de transaction). La prise en compte de la transaction comme unité de rang supérieur à l'échange a pour effet que le découpage en échanges et en interventions diffère quelque peu de celui auquel on parviendrait en appliquant les modèles des deux auteurs, surtout dans les conversations constituées de plusieurs transactions. De toutes les façons, ces différences n'ont que peu d'incidence sur l'analyse des aspects liés à la complexité dont nous traitons ici.

Enfin, il est important de garder à l'esprit le fait que toute analyse de ce type est forcément une interprétation, par le chercheur, des intentions énonciatives réelles des interlocuteurs. Les étiquettes que nous apposons sur les différents énoncés doivent donc être considérées comme de simples hypothèses interprétatives sur les intentions énonciatives des interlocuteurs.

Comparaison entre la conversation C1 produite par l'ASÉI-PM 1 et la conversation C2, produite par l'ASÉI-PM 2 :

– **Type de discours** :

– La conversation est de type mi-transactionnel, mi-personnalisé. En effet, il s'agit d'une demande d'aide, qui a priori, pourrait être considérée comme assez ritualisée, le «scénario» typique venant à l'esprit étant le suivant :



Cependant les caractéristiques personnelles des interlocuteurs peuvent influencer considérablement le cours de la conversation.

– Les discours à fonction phatique, référentiel, incitatif sont entremêlés dans les deux conversations. Mais alors que dans C1 on remarque une certaine distance entre sujet et discours, le discours est beaucoup plus subjectif dans C2, où chaque interlocuteur exprime son point de vue, analyse, évalue, argumente.

– **Canal et nombre d'interlocuteurs** :

Dans les deux cas il s'agit de conversations téléphoniques mais la première conversation (C1) diffère de la deuxième (C2) par le fait qu'elle comporte un échange en face à face entre deux des trois interlocuteurs (lignes 5 et 6). Le nombre d'interlocuteurs est différent. Il y en a trois dans C1 (A, P, M), et deux dans C2 (A et M).

C1 et C2 diffèrent dans leur déroulement. Si dans C2 les deux interlocutrices prennent contact au téléphone sans intermédiaire, dans C1, la prise de contact se fait par l'entremise d'un tiers, la personne qui répond au téléphone n'étant pas l'interlocuteur souhaité. C1 est constituée en fait de deux parties bien distinctes. La première (lignes 1 à 6) n'étant que la mise en contact des deux interlocutrices principales par un troisième interlocuteur. Dans C1, l'ouverture réelle de la partie portant sur la demande d'aide ne débute donc qu'à la ligne 7 alors que dans C2 elle débute à la première ligne. En fait, pour être plus exact, on pourrait dire avec Schegloff (1968) que, comme dans toute communication téléphonique, la demande d'aide commence par un acte non verbal constituant une intervention initiative : la composition du numéro par l'appelant. L'appelé ne faisant que réagir à cette initiative dans le premier énoncé verbal de la conversation. C'est donc comme une intervention réactive qu'il faut interpréter les «Allô» des lignes 7 dans C1 et 1 dans C2, réaction à l'acte de composition du numéro par l'appelante. Dans C1, l'initiative de l'interlocutrice A est suspendue, jusqu'au moment où l'interlocutrice demandée réagit.

On peut conclure que C1 a un début plus complexe que C2. Il aurait d'ailleurs pu être encore plus complexe si le premier interlocuteur contacté avait offert des résistances,

disant que l'appelée était très occupée et qu'elle ne souhaitait pas être dérangée, ne cédant que sur l'insistance de l'appelante, expérience que nombre d'entre nous avons déjà vécue.

Nous ne nous arrêterons pas à cette partie introductive de C1 dans le reste de notre analyse, nous ne comparerons que les parties communes des conversations, celles portant sur la demande d'aide et débutant aux lignes 7 pour C1 et 1 pour C2.

– Rôles sociaux, positions et relations interpersonnelles :

Il ne semble pas y avoir de différences marquantes qui pourraient jouer sur le niveau de complexité. Il en est de même pour ce qui est des conventions socio-interactionnelles. Les conventions régissant les appels téléphoniques sont les mêmes dans les deux cas. Ce sont des conventions assez ritualisées. Les stratégies de chacun sont assez prévisibles par l'autre. Il est intéressant de noter que les deux interlocutrices «respectent» ces conventions qu'on peut trouver décrites de façon presque prescriptive dans les Cahiers de l'Office de la langue française (Cajolet-Laganière, 1988) et sur lesquelles nous ne nous étendrons pas. Pour ce qui est des conventions socio-conversationnelles régissant une demande d'aide, il semble que certaines sont mises en oeuvre par les deux interlocutrices telles que la préparation, les précautions avant la demande, le recours aux atténuateurs tels que les formes de politesse. Mais nous y reviendrons plus en détail lorsque nous parlerons des stratégies conversationnelles puisque c'est là que les différences sont les plus grandes.

– Cadre psychologique et affectif :

Le cadre psychologique et affectif est beaucoup plus chargé dans C2 que dans C1. Les sentiments et attitudes exprimés sont plus vifs : sentiment d'extrême urgence, angoisse, étonnement, perplexité, incrédulité, supplication, dépit. De plus, la conversation se déroule dans une tension certaine. On remarque un grand nombre de chevauchements, dans les préliminaires et la clôture ainsi qu'aux moments de contrer des indications de refus (lignes 36-37) ou d'insister (50-51 et 54-56). Ces chevauchements sont probablement dûs en grande partie à cette tension.

- Structure de la conversation :

- **Durée** : Nous n'insisterons pas sur la question de la durée. Les différences sont évidentes, C2 étant beaucoup plus longue que C1.

- **Thèmes** : Toutes proportions gardées (durée des deux conversations) on peut constater d'après les compilations ci-dessous que le nombre de thèmes spécifiques et de sous-thèmes est plus grand dans C2 que dans C1. D'autre part, dans C2 certains thèmes et sous-thèmes sont récurrents.

Thèmes spécifiques et sous-thèmes dans C1

problème
- devoir difficile
- aide

impossibilité d'aider
- souper
- devoirs à faire
- moment

appel à un autre ami

Thèmes spécifiques et sous-thèmes dans C2:

dérangement

urgence

problème
- maladie
  - vomissements
  - posture
  - absence d'appétit
  - état piteux
  - risque de mort
- transport chez le vétérinaire
  - absence de moyen de transport
  - situation géographique

impossibilité d'aider
- dimensions de la voiture
- taille du chien
- encombrement de la voiture
- «âge» de la voiture
- nettoyage de la voiture
- nature du service

appel à un autre ami

excuses

- **Actes de langage** : les actes de langage sont beaucoup plus nombreux dans C2 que dans C1.

- Structuration des transactions, échanges et actes :

Analysons C1 et C2 en fonction de ces trois unités. Pour des raisons pratiques, nous préférons pour le moment ne pas traiter des unités enchâssées.

La demande d'aide de A à M dans C1 peut se décrire comme suit.

E1 : ouverture

A-M	prise de contact	
	salutations	7-10

T1 :

E2 : demande et refus

A	annoncer l'existence d'un problème	11
	exposer un problème	12
	demander de l'aide	13
M	exprimer impossibilité de faire	14
	justifier	15

E3 : relance de la demande et refus

A	proposer une alternative	16
M	exprimer l'impossibilité de faire	17
	justifier	18

T2 :

E4 : suggestion d'action et acceptation

	suggérer une action	19
A	accepter la suggestion	20

E5 : clôture

A	remerciement	21
A-M	salutations	22-23

Figure 1 : **Structure générale de la conversation C1**

L'événement C1 est constitué d'un échange d'ouverture d'événement (E1) et d'un échange de clôture d'événement (E5) encadrant deux transactions dont une à deux échanges (T1=E2+E3) et une à un seul échange (T2=E4).

La demande d'aide de A à M dans C2 peut se décrire ainsi (par économie nous ne reproduirons pas tous les actes de langage) :

E1 : ouverture		
A-M	prise de contact et salutations	1-4
T1 :		
E2 : demande et premier refus		
A	S'excuser (pour le dérangement)	5-6
	annoncer un problème	7
	(.....)	
	décrire un problème	15-16
	(.....)	
	demander de l'aide	28
	justifier la demande	29
	(.....)	
M	refuser (exprimer une impossibilité)	36
	justifier son refus	37
E3 : relance de la demande et nouveau refus		
A	justifier la demande	38
	(.....)	
M	Justifier une impossibilité	43
E4 : relance de la demande et nouveau refus		
A	promettre d'aider	44
	(.....)	
M	justifier une impossibilité	60
	(.....)	
A	(prendre acte du refus ?)	63
T2 :		
E5 : suggestion d'action et acceptation		
M	suggérer de faire	64-67
	(.....)	(et suite: 75)
A	accepter la suggestion	73-74
E6 : clôture		
M	excuses et acceptation des excuses	75-80
	remerciements	81
A-M	salutations	82-83

Figure 2 : **Structure générale de la conversation C2**

L'événement C2 est constitué d'un échange d'ouverture d'événement (E1) et d'un échange de clôture d'événement (E6) encadrant deux transactions dont une à trois échanges (T1= E2+E3+E4) et une à un seul échange (T2=E5).

Ainsi, C1 = E1 + T1(E2+E3) + T2(E4) + E5
C2 = E1 + T1(E2+E3+E4) + T2(E5) + E6.

On constate que la structure générale est assez semblable, que les échanges principaux se retrouvent dans les deux conversations. Mais on note des différences :

– un plus grand nombre d'échanges dans T1 de C2 dû à l'insistance de l'appelante qui relance la demande d'aide à plusieurs reprises,

– des échanges de même portée beaucoup plus longs dans C2 que dans C1 (excepté E1 et E2),

– des échanges de même portée beaucoup plus complexes dans C2 que dans C1, comprenant de nombreux enchâssements d'interventions et d'échanges, comme on va le voir plus bas dans notre étude comparée détaillée des échanges E2 de C1 et E2 de C2.

Ce qui frappe de prime abord c'est la différence dans la longueur de ces deux échanges, c'est-à-dire dans le nombre d'actes auxquels les interlocuteurs ont recours. C'est aussi le fait que la demande est précédée dans C2 d'un nombre de précautions beaucoup plus grand que dans C1. Dans C1, la phase de préparation à la requête est constituée d'une intervention subordonnée (is1) enchâssée dans l'intervention directrice (id1). Cette intervention subordonnée is1 est constituée de deux actes. Elle est préparée par une pré-séquence à un acte, comme on peut le voir ci-dessous :

11	A.:	écoute, j'ai un p'tit problème,
12		j' sais pas faire le devoir de maths
13		est-ce que tu pourrais m'aider?
14	M.:	ah: c'est que:: j'peux pas
15		j'suis en train d'souper

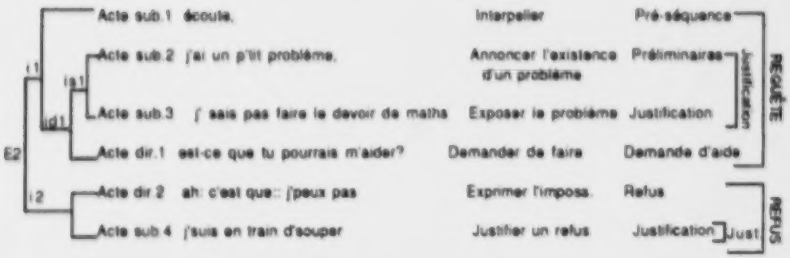


Figure 3 : **Structure de l'échange 2 dans la transaction 1 de la conversation C1**

Cette structure n'est pas la plus simple, en effet, A. aurait pu ne recourir qu'à l'acte directeur, par exemple sous la forme suivante : «Pourrais-tu m'aider à faire mon devoir de maths». La suppression des actes subordonnés n'aurait pas enlevé sa valeur de requête à l'intervention, comme c'est toujours le cas.

Mais la structure de la demande d'aide dans C2 est encore plus complexe. La phase de préparation y est aussi plus longue et plus complexe.

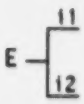
5		oh j'm'excuse de t'déranger à cette heure-ci	S'excuser
6		j'suis vraiment désolée	
7		mais j'ai une très, j'ai une urgence	Annoncer un problème
8	M:	oui mais qu'est-ce qu'il t'arrive?	Demander de l'info.
9	A:	ah je	Exprimer de l'angoisse
10	M:	tu es toute énervée	Constater un fait
11	A:	ah j'comprends en tout cas	Confirmer un fait
12		j'suis vraiment vraiment énervée,, euh	
13		imagine-toi qu'mon chien est très malade	Identifier un problème
14	M:	ah oui?	Exprimer l'étonnement
15	A:	il est vraiment très malade en tout cas il vomit partout,	Décrire un problème
16		et puis	
17	M:	mon dieu quelle horreur.	Exprimer le dégoût, l'horreur
18	A:	en en tout cas il est couché: il veut plus se l'ver:	Décrire un problème en détail
19		et puis je lui offre des p'tits biscuits: et puis il veut pas les	(énumérer des faits)
20		accepter: et puis vraiment c'est déplorable de l'voir	
21		en tout cas je pense qu'il va y passer,,	Tirer des conclusions
22		il faut absolument que j'fasse quelque chose	Exprimer l'urgence d'agir
23		alors j'dois absolument l'emm'ner chez l'vétérinaire	Annoncer nécessité d'action
24	M:	oui: mais pourquoi: ben emmène-le: qu'est-ce qui t'empêche	Exprimer l'incompréhension
25		de l'emm'ner?	Dire de faire
26	A:	oui mais c'est que:: vois-tu j'ai pas d'voiture et puis si j'comme	Exprimer l'impossibilité
27		,, j'peux pas, absolument pas attendre après un taxi	d'agir sans aide
28		étant donné qu'tu restes à côté d'chez moi s:: ah,,,	Demander de l'aide
29		le vétérinaire reste,, n'est pas loin, en tout cas (xxx)	Justifier la demande
30	M:	oui mais tu vois ma voiture est toute petite j'sais pas	Emettre un doute sur la possibilité d'aider

En effet dans C2, les choses se présentent différemment. La préparation s'étend de la ligne 5 jusqu'à la ligne 29 qui contient le dernier acte de justification, l'acte directeur à fonction de requête apparaissant, selon toute probabilité à la ligne 28. Ce dernier, au contraire de l'acte directeur de requête de C1 est très diffus car nous avons affaire à une demande implicite. Ce qui nous permet de dire que c'est bien à la ligne 28 qu'il apparaît, c'est que bien que la demande ne soit pas explicite, c'est là qu'on trouve la première référence directe à la personne appelée,

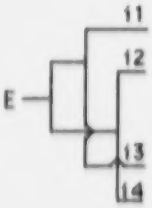
dans l'énoncé «étant donné qu'tu restes à côté d'chez moi s::ah...». Cette référence directe étant d'ailleurs amenée par une manifestation d'incompréhension de l'interlocutrice (24-25).

La réaction de cette dernière (ligne 30) indique que ce qui précède a enfin été interprété comme une requête, bien que la demande n'ait toujours pas été clairement formulée. Ce n'est qu'à la ligne 34 que celle-ci est clairement formulée.

Comme on le verra dans l'analyse de la page suivante (Figure 22 : *Structure de l'échange 2 dans la transaction 1 de la conversation C2*), la phase de préparation fait partie d'un échange principal (E2 : demande / refus) composé de deux interventions. La deuxième de ces interventions est simple (i2 : 30). Elle est constituée d'un seul acte de langage. Mais la première est longue et très complexe (i1 : 5-29). Elle est constituée d'un acte subordonné (5) qui sert de pré-séquence, et d'une intervention directrice (id1) comprenant elle-même un acte directeur (AD : 28) qui est en fait l'acte de requête, deux interventions subordonnées (is1 : 7-13; is2 : 14-23) et un échange subordonné (ES 5 : 24-29 sauf 28). Les deux interventions subordonnées sont chacune constituées d'un échange subordonné (ES3 : 7-12; ES4 : 14-22) et d'un acte directeur (AD : 13; AD : 23). Les échanges subordonnés ES3, ES4, ES5, ne sont pas de structure classique mais sont composés d'interventions à structure discontinue :



structure classique



structure discontinue

Nous sommes loin ici de la simplicité de la phase préparatoire de C1 qui bien que constituée d'une intervention complexe, ne comportait aucun échange enchâssé. On remarque que l'annonce du problème (ligne 7), sa formulation (ligne 13) et l'annonce de la nécessité d'agir provoquent chez la personne appelée une série d'interventions (lignes 8, 10, 14, 17, 24, 25) exprimant la demande d'information, constatant l'angoisse de l'autre, exprimant l'étonnement, le dégoût et horreur, l'incompréhension, et demandant à l'autre d'agir, autant d'interventions tout à fait absentes de C1.

On remarque encore que l'exposition du problème réduite à sa plus simple expression dans C1 est un long récit en crescendo qui s'étend de la ligne 15 à la ligne 20 et dont la conclusion constitue le déclencheur de la demande. On remarque enfin que la personne sollicitée ne semble percevoir la valeur de préliminaire à une requête des échanges 2, 3 et 4 qu'à partir de la réponse à sa question des lignes 24 et 25.

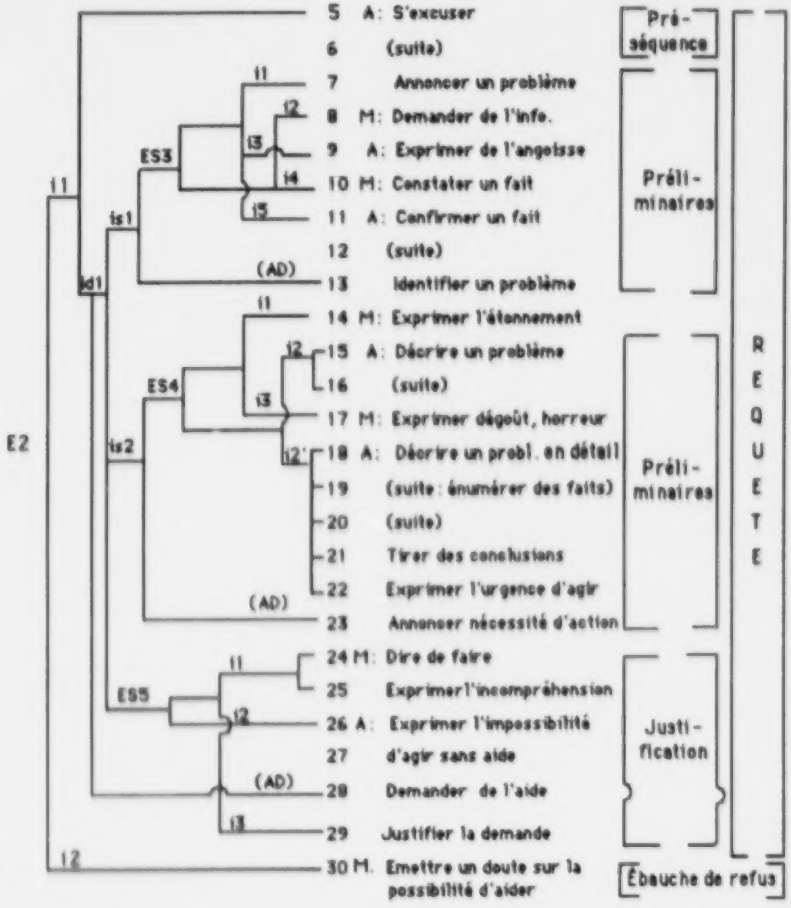


Figure 4 : **Structure de l'échange 2 dans la transaction 1 de la conversation C2**

510

Nous pourrions continuer ainsi l'analyse détaillée des autres échanges mais nous n'en voyons pas la nécessité. Une simple lecture de la transcription de C2 nous permet aisément de voir qu'on y trouverait aussi plusieurs enchâssements et des échanges à interventions enchevêtrées. Nous pensons avoir suffisamment mis en lumière le fait que la sructure de C2 est plus complexe que celle de C1, et ce faisant, nous pensons avoir démontré ce que nous avancions plus tôt au sujet des degrés de complexité en fonctions des unités telles que la transaction, l'échange, l'intervention et l'acte.

Cette analyse met aussi en lumière les différences entre les stratégies conversationnelles employées par les interlocutrices dans l'une et l'autre conversation. Il est évident que celles déployées dans C2 sont beaucoup plus complexes. On a pu remarquer par exemple dans C2 le grand nombre de précautions prises par l'appelante, qu'on peut aisément attribuer au fait que la demande n'est pas de la même nature que dans C1. Il s'agit ici (nous le savons grâce à la fiche descriptive de l'ASÉI-PM 2) de «demander à une personne aimant la propreté de transporter dans sa voiture neuve un chien malade qui risque fort de causer des dégats». Selon nous, ceci explique en grande partie, en conjonction avec le caractère urgent du problème, le soin pris pour convaincre la personne sollicitée, la gradation soignée des arguments dans l'exposé, et le fait d'éviter toute demande trop directe.

On remarque aussi que les stratégies d'insistance sont très développées dans C2. La demande est relancée à plusieurs reprises, des interpellations (lignes 51, 57) des supplications (46) et des promesses (44, 45, 49, 50, 55) sont utilisées, le doute est exprimé (61-62) jusqu'à la capitulation marquée, selon nous, par le «enfin» conclusif et quelque peu concessif de la ligne 63.

Les stratégies de refus sont elles aussi plus complexes dans C2. Les refus ne sont jamais signifiés de façon aussi nette que dans C1. Ce qui est probablement dû à la gravité du problème et aux risques encourus au sujet de la voiture. La personne sollicitée se retranche derrière une série d'arguments basés sur une impossibilité due à des contingences matérielles en évitant autant que possible de faire preuve de mauvaise volonté bien qu'au dernier échange elle finisse par avouer que le fait que sa voiture est neuve a pesé dans la balance (ligne 68), tout en suggérant une solution et s'excusant de ne pouvoir faire mieux.

La complexité des aspects discutés ci-dessus se reflète évidemment sur le type de langue utilisée.

Dans C2 les interlocutrices adoptent des conduites verbales variées, remodelées en permanence en fonction du contexte discursif d'intervention et de son évolution. Elles doivent maîtriser leurs propos, prendre la parole au bon moment, «prendre leur place» pour protester, opposer des refus en se justifiant, savoir insister pour obtenir une action d'autrui. La négociation est plus vive que dans C1. Le discours employé dans C2 est beaucoup plus argumentatif que celui employé dans C1. Les individus s'y investissent plus, expriment plus leurs sentiments, souvent extrêmes. Le discours y est donc complexe. La langue utilisée en porte la trace. On remarque proportionnellement plus de phrases complexes (\|o(-;~)60%), dont certaines très complexes, dans C2 que dans C1 (\|o(-;~)45%). On remarque aussi un très grand nombre de marqueurs argumentatifs de type variés («*souvent marqueurs d'interactivité*», dirait Spengler 1980) : contrastifs tels que «mais» (1 dans C1, 13 dans C2, dont un «mais enfin»), «quand même» (1 dans C1 et 5 dans C2), conclusifs tels que «alors», «c'est ça» (1 dans C1, 5 dans C2), concessifs («oui», «enfin» dans C2), justificatifs tels que «parce que», «vu que», «car» (dans C2), ainsi que de nombreux affirmatifs et oppositifs tels que «oui» et «non» dans C2.

Sur le plan des modalisateurs, on remarque, toutes proportions gardées, que C2 en contient beaucoup plus que C1. Ainsi on trouve de nombreuses formes impersonnelles du type «il faut que», de verbes suivis d'un infinitif ou d'une proposition introduite par que (je dois aller, je pense que, etc.) d'adverbes et d'adjectifs (toute énervée, toute neuve, toute petite, tout petit, très malade, très petite, absolument, vraiment, juste, déplorable, pauvre) et d'intonation expressive de sentiments très vifs et très divers.

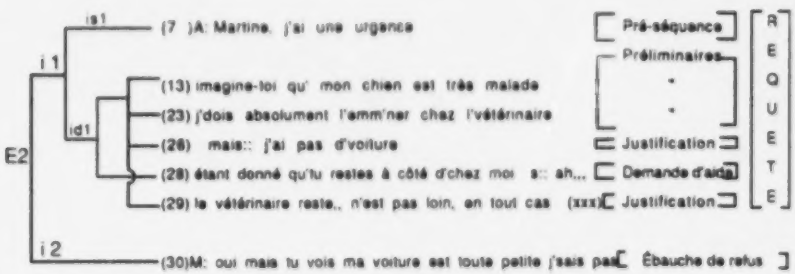
Pour en terminer avec la question de la structure de la conversation, nous allons revenir quelques instants sur l'échange 2 de C2. Nous allons nous demander à quoi aurait ressemblé cette première demande d'aide si elle n'avait pas comporté les nombreux enchâssements et enchevêtrements que nous avons mis à jour. Autrement dit cette demande aurait-elle pu être moins complexe?

Si l'on veut obtenir une version plus simple de C2, il suffit de supprimer la plupart des constituants subordonnés et

de remanier très légèrement le texte, comme dans l'exemple ci-dessous, qui n'est toutefois pas la version la plus simple qu'on pourrait imaginer.

(7)A:	Martine, j'ai une urgence	Annoncer un problème
(13)	imagine-toi qu'mon chien est très malade	Identifier un problème
(23)	j'dois absolument l'emm'ner chez l'vétérinaire	Annonce nécessité d'action
(26)	mais:: j'ai pas d'voiture	Exprimer l'impossibilité
(28)	étant donné qu'tu restes à côté d'chez moi s:: ah...	Demander de l'aide
(29)	le vétérinaire reste,, n'est pas loin, en tout cas (xxx)	Justifier la demande
(30)M:	oui mais tu vois ma voiture est p'tite j'sais pas...	Émettre un doute sur la possibilité d'aider

Comme on peut le voir dans l'analyse ci-dessous, la structure ressemble beaucoup à celle de l'échange 2 de C1. Elle est à peine un peu plus complexe.



Mais sous cette forme cette demande n'est plus la même. On l'a dépouillée de quelques-unes de ses caractéristiques essentielles. En effet, d'après ce que nous savons de la situation, la demande n'aurait pu être formulée de cette façon. Pour convaincre son amie, l'appelante semblait vouloir lui donner le plus de détails possible pour la faire s'apitoyer sur le sort du chien, et malgré les préliminaires divers, la demande n'est plus aussi marquée par l'émotion et la situation n'est plus présentée comme aussi alarmante. Autrement dit la suppression de constituants subordonnés conserve peut-être la valeur globale de requête d'une série d'interventions mais elle altère la nature même des stratégies employées et dans les cas extrêmes (pas de préliminaires), implique même l'infraction aux conventions socio-culturelles.

Nous venons donc de montrer que l'échange 2 de C2 pourrait être plus simple. De la même façon, et à l'inverse, on comprend qu'on pourrait complexifier l'échange 2 de C1. Nous ne pensons pas utile, cependant, d'en faire la démonstration.

Nous avons comparé deux conversations portant sur le même thème et produites en simulation dont l'une était censée être moins complexe que l'autre. Notre analyse montre que cette conversation porte bien les marques d'un moindre degré de complexité tel que défini par nous.

On peut penser que les critères de complexité proposés sont applicables à des conversations simulées.

RÉFÉRENCES

N.B.: **LFM = Le français dans le monde;**
ÉLA = Études de linguistique appliquée

ADAMS, J. A. (1962). «Some consideration in the design and use of dynamic flight simulators.», in *Simulation in Social Science: Readings*. Guetzkow, K. (réd.) Englewood Cliffs : Prentice Hall, 29-47.

AGULAR, C., MARCOVICI, J.-C., TUSCHER, F. (1983). «Le français par le théâtre.», *LFM*, n°176, 52-55.

ALEXANDER, L.G. (1978). *Mainline, Beginners A, Teacher's Book*. Londres : Longman.

ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A. (1981). *Le jeu de rôle*. Paris : ESP.

ANDERSON, J. (1988). «Apprentissage des langues et ordinateur.», Garrigues, M. (réd), *LFM*, numéro spécial, août-septembre, 6-19.

ANDERSON, R.C. (1977). «The notion of schemata and the educational enterprise.», in R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E. Montague (dirs.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 415-431.

ANDERSON, R.C. (1983). *The Architecture of cognition*. Cambridge, Ma. : Harvard University Press.

ANDERSON, R.C. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York : Freeman.

ANGIOLILLO, P.F. (1947). *Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical Evaluation and Implications*. New York : Vanni.

ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

ARMENGAUD, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : PUF.

ARROYO, F. et BARROS, S. (1989). «Simuler : lire, produire autrement.», *LFM*, n°227, 51-53.

AUCHLIN, A. et ZENONE, A. (1980). «Conversations, actions, actes de langage : éléments d'un système d'analyse.» in *Cahier de linguistique française I*. Genève : Unité de linguistique française, Université de Genève, 6-41.

AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things whith words*. London : Oxford University Press.

BACHMANN, C., LINDENFELD J., SIMMONIN, J. (1981). *Langage et Communications Sociales*. Paris : Hatier-Crédif.

BANGE, P., (Réd.), (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne : Peter Lang.

BATESON, G. et al. (1956). «Toward a theory of schizophrenia.», *Behavioral Science*, n°1, 251-264.

BAUTHIER-CASTAING, É. (1984). «Difficiles rencontres des sciences du langage et de la didactique.», *LFM*, n°182, 52-55.

BÉACCO, J.C. (1986). «Méthodes et méthodologie : pour faire le point.», *LFM*, n°205, 45-50.

BECK, I.H. et MORE, B. (1969). «Simulation in education and training.», *Educational Technology*, octobre, 45-49 .

BÉDARD-CLARET, C. (1982). «À tout hasard, serait-ce la faute à Saussure ?.», *Bulletin de l'ACLA*, vol.4, n°1, 31-51.

BÉNAC, H. (1956). *Dictionnaire des synonymes*. Paris : Hachette.

BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linquistique générale 2*. Paris : Gallimard.

BÉRARD-LAVENNE, É. et GIROD, C. (1981) «Argumentation dans le discours de l'apprenant.», in Portine H. (réd.) *Argumentation et communication-actes des Journées d'étude BELC, fév.1979*. Paris : BELC, 47-53.

BERGERON, J. (dir.), (1981) *Cours modulaire F.I.E.F.* (Français indispensable, élémentaire, fonctionnel), Québec : Commission des écoles catholiques de Montréal-Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement des adultes.

BERGERON, J. , DESMARAIS, L. et DUQUETTE, L. (1984) «Les exercices communicatifs; un nouveau regard.», *ÉLA*, n°56, 38-47.

BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*, vol. 1, London : Routledge and Kegan Paul.

BERRIER, A. (1989). «Évaluation de l'oral : les hauts et les bas de l'entrevue et du jeu de rôle.», *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol.45, n°2, 345-356.

BERRIER, A. (1990). «L'interculturel en conversation : une richesse ?.», *Bulletin de l'A.C.L.A.*, vol.12, n°1, 23-34.

BERTRAND, Y. (1979). «Quelques problèmes psychologiques du jeu de rôles.», *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht*. Von Faber, H. (éd.), Munich : Goethe Institut, 10-22.

BESSE, H. (1982). «Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère.», in Alvarez G., Huot D., Sheen R., *Interaction L1-L2 et stratégies d'apprentissage*, Actes du 2ème colloque du GREDIL, Québec, CIRB., 77-92.

BESSE, H. (1985 a). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif-Didier.

BESSE, H. (1985 b). «Remarques sur le statut de la didactique des langues étrangères dans le champ des sciences humaines et sociales.», *Bulletin de L'ACLA*, vol.7, n°2, 7-27.

BESSE, H. et GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique*. Paris : CLE International.

BIBEAU, G. (1983) *Structure des facteurs de la communication-Composantes de la compétence de communication*. Extrait de notes de cours, multigraphié, non publié. Montréal, Université de Montréal.

BLATNER, A. et BLATNER, A. (1988). *Foundations of Psychodrama. History, Theory & Practice*, New York : Springer Publishing Company.

BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain*. New York: Longsman.

BLOOMER, J. (1973). «What have simulation and gaming got to do with programmed learning and educational technology?.», *Programming Learning and Educational Technology*, vol.10, n°4, 224-234.

BOOCOCK, S.S. et SCHILD, E.O. (1968). *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills : Sage Publications.

BOUCHER, A.M. (1989). *Pratiques communicatives 2, module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde*, Guide de l'animateur et de l'animatrice. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

BOURGAIN, D. et PAPO, E. (1984). «Élaboration d'un matériel pédagogique et interactions.», *ÉLA*, n°55, 68-75.

BRAMMER, M. et SAWYER-LAUÇANNO, C. (1990). «Business and industry specific purpose language training.», in Crookall, D., et Oxford, R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 143-150.

BREEN, M. (1982). «Authenticity in the Language Classroom.», *Bulletin de l'ACLA*, vol.4, n°2, 7-23.

BREEN, M.P. et CANDLIN, C.N. (1980). «The essentials of communicative curriculum in language teaching.», *Applied linguistics*, vol.1, n°2, 89-112.

BRILLIÉ LUTZ, K. et PÉRIN LEFFLER, F. (1980). *Le monde des jeunes. French 2*. New York : Harcourt-Brace-Jovanovich.

BRIMO, A . (1972). *Les méthodes des sciences sociales*. Paris : Éditions Montchrestien.

BROADBENT, F.W. (1967). «Simulation problems of beginning teachers.», *Elementary School Journal*, vol.78, 39-45.

BRONCKART, J.P. (1984). «Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues?.», *LFM*, N°185, 53-67.

BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niesté, Éditeurs.

BROWN, G. et YULE, G. (1983 a). *Discourse Analysis*. New York : Cambridge University Press.

BROWN, G. et YULE, G. (1983 b). *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. New York : Cambridge University Press.

BRUCHET, J. (1988). *Professionnellement vôtre I. Jeux de rôles et discussions*. Paris : Larousse.

BRYANT, N.J. et COOTE, W.A. (1980). «Some issues related to degrees of replication in games and simulations.», *Perspectives on Academic Gaming and Simulations*, 5, 15-20.

BULLARD, N. (1990). «Briefing and debriefing.», in Crookall D. et Oxford R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 55-66.

BUTLER, R.J., MARCULIS, P.R., et STRANG, D.R. (1988). «Where Are We ? An Analysis of the Methods and Focus of the Research on Simulation Gaming.», in *Simulation & Games*, Vol.19, n°1, 3-27.

CAJOLET-LAGANIÈRE, H. (1988). *Le français au bureau*. Montréal : Office de la langue française.

CANDLIN, C.N. (1982). *Communicative Language Teaching*, communication faite lors d'un atelier tenu à l'Université McGill. Montréal (non publié).

CAPDEPONT, E. (1989). «Le village : simuler le réel.», *LFM*, n°229, 54-57.

CARÉ, J.M. (1976). «Dramatisation et simulation.», *LFM*, n°123, 27-31.

CARÉ, J.M. (1980). *Iles. Une simulation*. Paris : BELC.

CARÉ, J.M. (1981). «Simulations globales.», in *Anthobelc 3, Spécial stages 2*. Paris : BELC, 5-8.

CARÉ, J.M. (1983 a). «Des matrices pour des jeux de rôles, *LFM*, n°176, 75-78.

CARÉ, J.M. (1983 b). «Jeux de rôles : Jeux drôles ou drôles de jeux.», *LFM*, n°176, 38-42.

CARÉ, J.M. (1989). «Approche communicative, un second souffle ?.», *LFM*, n°226, 50-54.

CARÉ, J.M. et al. (1983) «Table ronde : qu'est-ce que le jeu de rôle?.», *LFM*, n°176, 30-37.

CARÉ, J. M. et DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage et créativité*, Paris : Hachette/Larousse.

CARÉ , J.M., DUBOS, J.L. et IRLANDE, J. (1979). «Mesdames et Messieurs, bonsoir!...», *Simulation d'un journal télévisé*, Paris : BELC.

CARO, P.W. (1973). «Aircraft simulators and pilot training.», *Human Factors*, vol.15, n°6, 503-509.

CARO, P.W. (1976). *Some Factors Influencing Transfer of Simulator Training*. Alexandria : Human Resources Research Organization.

CARTON, F. (1985). «Discours oral interactif : repères pour des observations à des fins didactiques.», *Langue Française*, n°68, 85-99.

CHALLE, O. (1985). «Stratégies conversationnelles.», *LFM*, n°194, 39-51.

CHARAUDEAU, P. (1981). «Étude des stratégies de parole et enseignement du français langue étrangère.», in Léon, P. et Yashinsky, J. (réds.), *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*. Ottawa : Didier, 53-54.

CHERRYHOLMES, C.H. (1966). «Some current research on effectiveness of educational simulations : implications for alternative strategies.», *The American Behavioral Scientist*, vol.10, n°2, 4-7.

CHRISTOPHER, E.M. et SMITH, L.E. (1990). «Shaping the content of simulation/games.», in Crookall D. et Oxford R.L. *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 47-54.

CICOUREL, A.V. (1972). «Basic and normative rules in the negotiation of status and role.», in Sudnow, D. (réd.), *Studies in Social Interaction*. New York : Free Press, 229-258.

CICUREL, F. (1982). «Métalangage et activités de classe.», *Encrage*, Vincennes : Université de Paris VIII, vol.8, n°9, 169-178.

CICUREL, F. (1984 a). «Formes de conversation et discours de classe.», in *L'approche communicative, où en sommes-nous ?*, actes du 7e séminaire CUA/CRAPEL. Nancy : CUA/CRAPEL, 90-111.

CICUREL, F. (1984 b). «La conquête du sens.», *LFM*, n°183, 40-46.

CICUREL, F. (1984 c). «La construction de l'interaction didactique.», *ÉLA*, n°55, 47-56.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole - Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.

CICUREL, F. (1988). «Interaction et communication didactique.», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol.9, n°4, 3-15.

CICUREL, F. (1990). «Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement.», in Dabene, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Crédif-Hatier, 23-54.

CICUREL, F., PÉDOYA E.et PORQUIER, R. (1987). *Communiquer en français – Actes de parole et pratique de conversation.* Paris : Hatier International.

CLARK, J.L. (1981). «Une approche communicative dans un contexte scolaire.», *LFM*, n°160, 29-38.

COIANIZ, A. (1982). «Comportements langagiers en D.L.E.», in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères.* Galisson R. (réd.), Paris : Crédif/Hatier, 89-103.

COLEMAN, D.W. (1988). «Conversational simulation in computer-assisted language learning : potential and reality.», *Simulation/Games for learning*, vol.18, n°1, 77-78.

COLEMAN, D.W. (1990). «Conversing with the computer.», in *Simulation Gaming and language learning.* New York : Newbury House, 191-196.

COMPTE, C. (1984). «Réflexions sur le vidéodisque. Pour un apprentissage interactif.», *LFM*, n°183, 60-65.

COSNIER, J ET KERBRAT-ORECCHIONI, C. (réd.) (1987). *Décrire la conversation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

COSTE, D. (1972). «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère - Remarques sur les années 1955-1970.», *LFM*, n°7, 12-21 .

COSTE, D. (1976). «Publics et domaines.», in Coste D. Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo É., Roulet E. : *Un niveau seuil.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 45-81.

COSTE, D. (1980). «Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres.», *LFM*, n°153, 25-34.

COSTE, D. (1981). «Spéculations sur la relation langue décrite - langue enseignée en classe.», in Richterich, R. et Widdowson, H.G.(réd.), *Description, présentation et enseignement des langues.* Paris : Hatier, 33-34.

COSTE, D. (1984 a). «Les discours naturels de la classe.», *LFM*, n°183, 16-25.

COSTE, D. (1984 b). «Note sur la notion d'interaction : activité langagière et apprentissage des langues.», *ÉLA*, n°55, 118-129.

COSTE, D. ,COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO É., ROULET E. (1976). *Un niveau seuil.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE, D. et GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

COURTILLON, J. (1984). «L'interaction symétrique comme mode d'apprentissage.», in *L'approche communicative, où en sommes nous?*, Actes du 7e séminaire d'Avignon. Nancy : CRAPEL, 17-37.

COURTILLON, J. et al. (1983). *Archipel, Français langue étrangère*, livre 2, livre du professeur. Paris : Didier.

COURTILLON, J. et PAPO, É. (1977). «Le niveau-seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants ?.», *LFM*, n°133, 66.

CROOKALL, D. (1988). «Simulaton/Games and the new technologies : applications and problems.», Loughborough : SAGSET (numéro spécial de *Simulation/Games for Learning.*), vol.18, n°1, 34-48.

CROOKALL, D., et OXFORD, R.L. (1990 a). *Simulation, Gaming and Language Learning.* New York : Newbury House.

CROOKALL, D., et OXFORD, R.L. (1990 b). «Linking language learning and simulation/gaming.», in Crookall, D., et Oxford, R.L. *Simulation, Gaming and Language Learning*, New York : Newbury House, 3-24.

CROOKALL, D., et OXFORD, R.L. (1990 c). «The Island game.», in Crookall, D., et Oxford, R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning.* New York : Newbury House, 251-259.

CRUICKSHANK, D.R. (1972). «The notions of simulations and games : A preliminary inquiry.», *Educational Technology*, juillet, 17-19.

CRUICKSHANK, D.R. et TELFER, R. (1980). «Classroom games and simulations.», *Theory Into Practice*, vol.19, n°1, 75-80.

CULIOLI, A. (1976). *Recherche en linguistique; théorie des opérations énonciatives.* (transcription du séminaire de D.E.A.) Paris : Université de Paris VII.

CUNNINGSWORTH, A. ET HORNER, D. (1986). «The role of simulations in the development of communication strategies.», *System*, vol.13, n°3, 211-218.

DABENE, L. (1984). «Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère.», *ÉLA*, n°55, 39-46.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris : CLE International.

DANAN, M., JOLI, M., RORIVE, C. et VÉGIARD, M. (1989). *Évaluation du français langue seconde* (Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

DANIS, C. et TREMBLAY, N.A., (1986). *Le jeu de rôle*, Méthodes pour andragogues, (Document d'accompagnement du vidéo : Le jeu de rôle). Montréal : Université de Montréal et MÉQ, DGME, 1984.

DAROT, M. (1990). «Les techniques de simulation et l'enseignement du FLÉ à des publics spécialisés.», *Publics spécifiques et communications spécialisées*, numéro spécial de *LFM* , août-septembre, 123-129.

DE MONTGOMERY, M.P. (1984). «Vidéodisque, ordinateur et enseignement des langues.», *Les langues modernes*, n°1, 45-58.

DE ROSNAY, J. (1975). *Le macroscope, vers une vision globale* . Paris : Seuil, 91-128.

DE VILLERS, R.E., (1988). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal : Québec-Amérique.

DEBYSER, F. (1973). «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique.», *LFM*, n°100, 63-68.

DEBYSER, F. (1974). «Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes.», *LFM*, n°104, 6-10 et n°106, 16-19.

DEBYSER, F. (1976). «Dramatisation, simulation, jeux de rôles.», *LFM*, n°123, 24-27.

DEBYSER, F. (1980). *L'immeuble. Roman simulation en 66 exercices*. Paris : BELC.

DEBYSER, A. (1982). «Créativité en langue maternelle et en langue seconde.», in Alvarez, G. et al., (réd.), *Interaction L1 - L2 et stratégies d'apprentissage*. Québec : CIRB, 1-14.

DEBYSER, F. et al. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : BELC, mimeo.

DEKKERS, J. et DONATTI, S. (1981). «The integration of research studies on the use of simulation as an instructional strategy.», *Journal of Educational Research*, vol.74, n°6, 424-427.

DEMARI, J.C. (1984). *À vous de jouer – Jeux de rôles*, (coffret contenant des canevas de jeux de rôle sous forme de fiches). Paris : CLE International.

DESMARAIS, L. et LA MOTHE, M. (1980). «Un cours pour les agents passagers d'Air Canada.», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol.37, n°1, 57-64.

DILAURA MORRIS S. (1987). «A field test of strategic interaction.», *in* Lantolf J.P. & Labarca A. (réds.) *Research in second Language Learning : Focus on the Classroom*, Norwood, N.J. : Ablex, 134-140.

DI PIETRO, R. J. (1981). «Discourse and real-life roles in the ESL classroom.», *Tesol Quarterly*, vol.15, n°1, 27-33.

DI PIETRO, R. J. (1987). *Strategic Interaction - Learning Languages Through Scenarios*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dictionnaire encyclopédique Quillet (1965). Vol.2. Paris : Librairie Aristide Quillet.

DUBIN, F. (1986). «The use of simulation in courses for language teachers.», *System*, vol.13n°3, 231-236.

DUBIN, F. et OLSHTAIN, E. (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

DUBUISSON, C. (1983-1984). «Si on jouait avec l'ordinateur, en français langue seconde au primaire.», *Bulletin AQEFLS*, vol.5, n°3, 34-43.

DUBUISSON, C. et EMIRKANIAN, L. (1982). «Complexification syntaxique de l'écrit au primaire.», *Revue de l'association québécoise de linguistique*. vol.1, n°1-2, 61-74.

DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

DUFEU, B. (1983 a). «Le jeu de rôle : Repères pour une pratique.», *LFM*, n°176, 43-44.

DUFEU, B. (1983 b). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», Caré, M. et al., *LFM*, n°176, 30-37.

DUFF, P.A. (1986). «Another look at interlanguage talk : taking task to task.», in Day, R.R., (réd.), *Talking to learn : Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. : Newbury House, 147-181.

DUKE, R.L. et SEIDNER, C.J. (1978). *Learning with Simulations and Games*. Beverly Hills, Londres : Sage.

DUPLANTIE, M. (1982). «Jouer à l 'authentique ou se faire jouer par l'authentique?.», *L'authentique dans l'enseignement des langues, Bulletin de l'ACLA*. vol.4, n°2, 45-58.

EDELHOFF, C. (1982). *Communicative Language Teaching* Communication faite lors d'un atelier tenu à l'Université McGill, Montréal, non publié.

ELLINGTON, H. ADDINAL, E. et PERCIVAL, F. (1981). *Games and Simulations in Science Education*. New York : Kogan Page.

ELLIS, R. (1984). *Classroom Second Language Development, A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.

ELLIS, R. (1988). «Investigating language teaching : the case for an educational approach.», *System*. vol.16, n°1, 1-12.

ERICKSON, H.W. (réd.), (1972). *Naval Undergraduate Pilot Training System Study*. Technical Report. NAUTRADEVCEN.

ERVIN-TRIPP, S. M. (1972) «Sociolinguistic rules of address.», in Pride J.B. et Holmes, J., (rèds), *Sociolinguistics*. Harmonsworth : Penguin Books, 225-240.

FAERSH, C. et KASPER, G. (1980). «Processes and strategies in foreign language learning and communication.», Interlanguage Studies Bulletin, 5, 47-118.

FELDHANDLER, D. (1983) «Expression dramatique.», *LFM*, n°176, 45-51.

FELDHANDLER, D. (1990) «Dramaturgie et interculturel.», *LFM*, n°234, 50-60.

FISHMAN, J.A. (1972). *Sociolinguistics*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.

FLAHAULT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

FLUET, E. (1985) «La simulation et les jeux de rôle dans le cadre de l'approche communicative.», *Bulletin AQEFLS*, vol.6, n°3, 7-17.

FOERSTER, C. (1984) «Le rire : aspect non verbal dans l'interaction.», *LFM*, n°183, 35-39.

FOERSTER, C. (1990) «Et le non-verbal?.», in Dabene, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C., *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Crédif-Hatier, 75-93.

FONTAINE, J.C. (1981) «Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères.», in *Estudios de linguistica applicada*, 1, CELE, Universidad nacional autónoma de México, 45-81.

FOULQUIÉ, P. (1978) *Vocabulaire des sciences sociales*. Paris : P.U.F.

FOULQUIÉ, P. (1982) *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris : P.U.F.

FRIED-BOOTH, D.L. (1986). *Project Work*, Oxford : Oxford University Press.

FURSTENBERG, G. (1988). «Quand une pédagogie rencontre une technologie...», *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, *LFM*, numéro spécial août-septembre 1988, 158-166.

GAGNÉ, R.M. (1962). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Traduction de Brien R. et Paquin, R. Montréal : Les Éditions HRW.

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.

GALISSON, R. (1989). «Enseignement et apprentissage des langues et cultures 'Évolution' ou 'Révolution' pour demain ?.», *LFM*, n°227, 40-50.

GARDNER, R.C. et LALONDE, R. (1990). «Social psychological considerations.», in Crookall D. et Oxford R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning*, New York : Newbury House, 215-221.

GARFINKEL, H. (1971). «Remarks on ethnomethodology.», in J.J. Gumperz et D.H. Hymes (réds.) *Directions in Sociolinguistics*.. New York : Holt.

GARRIGUES, M., (réd.), (1988). *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*. Numéro spécial août-septembre 1988 de *LFM*.

GAULMYN, M.M. (1987). «Reformulation et planification métadiscursives.», in Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C., *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 167-198.

GEDDES, M. , STURTRIDGE, G. et MUNCH, H. (1985). *Jigsaw Listening, (Teacher's Book, Student's Book)*. Porsmouth, N.H. : Heineman Educational Books.

GEDDES, M., STURTRIDGE, G., OXFORD, R.L. et RAZ, A. (1990). «Teacher training. Rationale and nine designs.», in Crookall, D., et Oxford, R.L. (réds.) *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 81-99.

GEDDES, M. et WHITE, R.V. (1978). «The use of semi-scripted simulated authentic speech and listening comprehension.», *Audio-Visual Language Journal*, vol.16, n°3, 137-145.

GERMAIN, C. (1973). *La notion de situation en linguistique*. Ottawa : Université d'Ottawa.

GERMAIN, C. (1982). «Français fonctionnel, situationnel ou notionnel?.», in Léon P.R. et Yashinsky J. (réds.) *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*. Montréal : Didier, 16-25.

GERMAIN, C. (1984). «Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde.», *ÉLA*, n°56, 7-15.

GERMAIN, C. (1988). «La didactique des langues secondes, une discipline autonome?», (Table ronde) *Bulletin de l'ACLA*, vol.10, n°2, 103-104.

GERMAIN, C. (1989). «Un cadre conceptuel pour la didactique des langues.», *ÉLA*, n°75, 61-77.

GERMAIN, C. (1991 a). *Les grands courants en didactique des langues secondes*. Paris : CLE International. (à Paraître).

GERMAIN, C. (1991 b). «Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère.», in N. Bednarz et C. Garnier (réds.) *L'après Vigotsky et Piage.t* (à paraître).

GHARGHOURY, M. et PÉREZ, M. (1980). *Nous vous soignons en français : cours de français-langue seconde pour élèves-infirmières*. Montréal : Collège Vanier.

GILLES, M.C., LÉPINE, L., CANTIN, L. et TRUDEL, L. (1987). *Tu viens d'où?* version provisoire révisée. Québec : Communautés Culturelles et Immigration, COFI de Québec.

GILLISPIE, P.H. (1973). *Learning Through Simulation Games*. New York : Paulist Press.

GIRARD, D., VALLIÈRES, D. (1988). *Le théâtre. La découverte du texte par le jeu dramatique.* Beloeil, Qué. : Les Éditions La Lignée Inc.

GODARD, D. (1977). «Same setting, different norms : phone calls beginnings in France and the United States.», *Language in Society*, n°6, 209-220.

GOFFMAN, E. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne – 1 La présentation de soi.*. Paris : Les Éditions de Minuit, ch. 1.

GOLDSTEIN, A.P. et SORCHER, M. (1974). *Changing Supervisor Behavior.* New York : Pergamon Press.

GORDON, B. et JAKOBOVITS, L.A. (1974). *The Context of Foreign Language Teaching.* Rowley : Newbury House.

GOUIN, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* Paris. (et 6e édition, Paris, 1925).

GRANDCOLAS, B. (1984). «Voulez-vous converser avec moi?.», *ÉLA*, n°55, 68-75.

GRAWITZ, M. (1981). *Lexique des sciences sociales.* Paris : Dalloz.

GREENBLAT, C.S. (1971). «Le développement des jeux-simulations à l'usage du sociologue.», *Revue française de sociologie, XII*, 206-210.

GREENBLAT, C.S. (1975). «Gaming-simulation for teaching and training : an overview.», in Greenblat, C.S. et Duke, R.S. (réds.) *Gaming-Simulation : Rationale, Design and Applications.* New York : John Wiley and Sons.

GREENBLAT, C.S. (1988). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook.* London : Sage Publications.

GREENBLAT, C.S. et DUKE, R.S. (réds.) (1975). *Gaming – Simulation : Rationale, Design and Applications.* New York : John Wiley and Sons.

GREWER, U., MORTON, T.K. ET SEXTON, M.E. (1981). «Developing communication competence : An exercice typology.», in C.N. Candlin, (réd.), *The Communicative Teaching of English – Principles and An Exercise Typology.* Harlow : Longman, 63-229.

GRICE, H.P. (1975). «Logic and conversation.», in Cole P. et Morgan, J.L. (réds), *Syntax and Semantics Vol. III, Speech Acts.* New York : Academic Press.

GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : De Vive Voix.* Paris : Crédif-Hatier.

GUETZKOW, H. (réd.) (1963). *Simulation in International Relations : Developments for Research and Teaching.* Englewood Cliffs : Prentice Hall.

GUETZKOW, H. (réd.) (1972 a). *Simulation in Social and Administrative Science..* Englewood Cliffs : Prentice Hall.

GUETZKOW, H. (1972 b). «Some correspondences between simulations and 'realities', in international relations.», in Guetzkow, H. (réd.), *Simulation in Social and Administrative Science.* Englewood Cliff : Prentice Hall, 691-752.

GUMPERZ, J. J. (1964). «Linguistic and social interaction in two communities.», in J.J. Gumperz et D.H. Hymes (réds.), *The Ethnography of Communication, American Anthropologist,* vol. 66, n°6, part. 2, 137-154.

GUMPERZ, J.J. (1972). «Introduction.», in J.J. Gumperz et D.H. Hymes (réds.) *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of communication.* New York : Holt, Rinehart and Winston.

GUMPERZ, J.J. (1977). «The conversational analysis of interethnic communication.», in Ross E.L. (réd.), *Interethnic Communication : Proceedings of the Southern Anthropological Society.* Atlanta : University of Georgia Press.

HALL, E.T. (1981). «Proxémique.», in Winkin, Y. (réd.), *La nouvelle communication.* Paris : Seuil, 191-221.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean.* London : Edward-Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic.* London : Arnold.

HARMER, J. (1983). *The Pratice of English Language Teaching.* New York : Longman, 123-132.

HARPER, S.N. (1986). «Social psychological effects of simulation in foreign language learning.», *System,* vol.13, n°3, 219-224.

HEDDESHEIMER, C. et LAGARDE, J.P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication* (adaptation française de *Industrial English* de Jupp, J. et Hodlin). Paris: CLE International.

HEITZMANN, W.R. (1973). «The validity of social science simulations: a review of research findings.», in Stetson, P.C. et Heitzmann, W.R. (réds.), *The Psychology of Learning and Teaching*. New York : MSS Information Corporation, 50-58.

HEWER, S. (1988). «Communiquer par ordinateur – Technologies interactives dans l'enseignement du français en Grande Bretagne.», in Garrigues, M. (réd.), *LFM*, numéro spécial août-septembre 1988, 30-36.

HICKS, D. et MURPHY, D. (1979). «Simulation procedures in remedial work.», in Von Faber, H. (réd.), *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht*. Munich : Goethe-Institut, 43-53.

HILGERT, J.M. (1988). «Le discours du spécialiste.», *LFM*, n°217, 59-62.

HOLDEN, S. (1981 a). «Drama.», in *Communication in the Classroom*, Johnson K. et Morrow, K. (réds.). Harlow : Longman, 131-136.

HOLDEN, S. (1981 b). *Drama in Language Teaching*. Harlow : Longman.

HOLEC, H. (1979). «Jeux de rôle et simulations dans l'apprentissage de la compétence de communication : Degrés d'authenticité communicative intégration pédagogique.», in Von Faber, H. (réd.), *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht*. Munich : Goethe-Institut, 54-58.

HORN, R.E. (1980). «Introducing simulation with simulation.», in Horn, R. et Cleaves, A. (réds.), *The Guide to Simulation/Games for Education and Trainin.*, New Jerse : Didactic Systems Inc.

HORN, R.E. et CLEAVES, A. (Réds.) (1983). *The Guide to Simulations/Games for Education and Training*. Beverly Hills, Londres : Sage.

HORNER, D. (1988). «Classroom correction : Is it correct ?.», *System*, vol.16, n°2, 213-220.

HSU, E. (1989). «Role-event gaming simulation in management education. A conceptual framework and review.», *Simulation & Games*, vol.20, n°4, 409-438.

HUNT, K. (1965). «Grammatical structures written at three grade levels.», *National Council of Teachers of English Research Report*, n°3.

HUTCHINSON T., SAWYER-LAUÇANNO C. (1990). «Science and Technology-Specific Purpose language Training.», in Crookall, D., et Oxford, R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 135-142.

HYMES, D. H. (1967). «Models of the interaction of language and social setting.», *Journal of Social Issues*, vol.23, n°2, 8-28.

HYMES, D.H. (1972). «Models of the interaction of language and social life.», in J.J. Gumperz et D.H. Hymes (réds.) *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of communication.* New York : Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D.H. (1986). «Discourse : scope without depth.» *International Journal of the Sociology of Language*, n°57, 49-89.

INBAR, M. et STOLL, C. (1972). *Simulation and Gaming in Social Science.* New York : Free Press.

JACKSON, M. W. (1979). «An antipodean evaluation of simulation in teaching.», *Simulation/Games*, vol.10, n°2, 99-138.

JAKOBOVITS, L.A. (1970). *Foreign Language Learning, a Psycholinguistic Analysis of the Issues.* Rowley : Newbury House.

JAKOBOVITS, L.A. (1982). «Authentic language teaching through culture simulation in the classroom.», *Bulletin de l'ACLA*, vol.4, n°1, 9-30.

JAKOBSON, R. (1970). *Essais de linguistique générale.* Paris : Éditions de Minuit, Collection Points, 214-220.

JIAN, G. et HESTER, R. (1977). *Découverte et création, les bases du français moderne, 2ème édition.* Chicago : Rand McNally College Publishing Company.

JONES, K. (1980). «Communication, language and realsits.», in *Perspectives on Academic Gaming and Simulation*, 5, 78-86.

JONES, K. (1982). *Simulations in Language Teaching.* Cambridge : C.U.P.

JOYCE, B. et WEIL, M. (1986). *Models of Teaching.* 3e édition, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 518.

JUPP, T. (1975). *Uses of Authentic Material and the Development of «Authentically-Based.», Teaching Material with Particular Reference to English Language for Industrial Purposes at Elementary and Intermediate Levels.* Londres : National Centre for Industrial Language Training (mimeo).

KAUFMAN, A., FAURE, R., LE GARFF, A. (1960). *Les jeux d'entreprises.* Paris : P.U.F.

KELLY, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley : Newbury House.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987). «La mise en place.», in Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C., *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 319-352.

KRAMSCH, C. (1981). *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics, 1-22.

KRAMSCH, C. (1984 a). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.

KRAMSCH, C. (1984 b). «Interactions langagières en travail de groupe.», *LFM*, n°183, 52-59.

KRAMSCH, C. (1984 c). «Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone.», *ÉLA*, n°55, 57-67.

KRAMSCH, C. (1987). «Interaction as the key to teaching language for communication.», in Rivers, W. M.(réd.) *Interactive Language Teaching*. New York : Cambridge University Press, 17-30.

KRAMSCH, C. (1989). «To group or not to group? Le parler, le faire et le dire en classe de langue.», *Les langues modernes*, 2, 16-23.

LABELLE, F. (1988). «Micro-ordinateur : pour un enseignement interactif.», in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, *LFM*, numéro spécial Août-septembre 1988, 110-114.

LADOUSSE, G. (1983). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», Caré, J.M. et al., *LFM*, n°176, 30-37.

LAKOFF, R. (1977). «What you can do with words : politeness, pragmatics and performatives.», in Rogers, A., Wall, B. et Murphy, J.P. (réds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*. .Arlington : Center for Applied Linguistics.

LAKTASIC, S. (1976). *Achieving Transfer of Learning Through Simulation*. U.S. D.H.E.W., N.I.E. (ERIC : 150144).

LAPIERRE, A. (1982). *L'Ontarien français du Sud-Ouest. Témoignages oraux*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

362

LAUGA-HAMID, M.-C., (1990). «L'implication du sujet dans son apprentissage.», in Dabene, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif-Hatier, 59-71.

LAZARSFELD, P.F. (1965). «Des concepts aux indices empiriques.», in Lazarsfeld, P.F. et Boudon, R., *Le vocabulaire des sciences sociales : Concepts et indices*.. Paris : Mouton, 3-36.

LE GOFFIC, P. (1977). Qu'appelle-t-on simple et complexe?.», *LFM*, n°129, 40-53.

LÈBRE-PEYTARD, M., LIEUTAUD, S., BÉACCO, J.C. ET MALANDIN J.I. (1977). *Le document oral brut dans la classe de français - La transcription de documents sonores authentiques*. Paris : BELC, Multigraphié.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.

LÉVESQUE, M. (1989). «Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.», *Repères*, n°11, 91-100.

LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.

LINTON, R. (1986). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

LITTLEJOHN, A. (1990). «The use of simulation/games as a language testing device.», in Crookall, D., et Oxford, R.L.*Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 125-133.

LITTLEWOOD, W.T. (1975). «Role-Performance and Language-Teaching.», *IRAL*, vol.XIII, n°3, 199-208.

LITTLEWOOD, W.T. (1981). *Communicative Language Teaching*. London : CUP.

LITTLEWOOD, W.T. (1983). «Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personnality.», *Applied Linguistics*, n°4, 200-206.

LIVINGSTONE, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Harlow : Longman.

LOBAN, W. (1976). «Language development : Kindergarten through grade twelve.», *NCTE Research Report*, n°18, 55-67.

LOVEDAY, L.J. (1982). «Communicative interference : A framework for contrastively analysing L2 communicative competence examplified with the linguistic behaviour of japanese performing in english.», *IRAL*, vol.XX, n°1, 1-16.

MAAS, K. (1986). «Indices de la situation dans la conversation.», in Erpicum, D. et Pagé, M., (1986) *Dimensions de l'interaction dans une conversation.* Montréal : Université de Montréal, Département de psychologie, 5-15.

MAIRESSE, P. (1988). «Approche communicative et ordinateur.», in Garrigues, M. (réd.), *LFM*, numéro août-septembre, 98-109.

MALEY, A. (1980). «Illusion du réel et réalité de l'illusion.», *LFM*, n°153, 58-71.

MALEY, A. (1981). «Game and problem solving.», in Johnson, K. et Morrow, K. (réds.), *Communication in the Classroom.* Harlow : Longman,137-152.

MARCEL, C. (1869). *The Study of Languages Brought Back to its True Principles.* New York.

MARCHAND, C. (1989). *La mise en situation*, Multigraphié, distribué lors d'un atelier donné au congrès de l'AQEFLS 1990, Montréal.

MASNY, D. (1987). «Vers une compétence de communication en didactique des langues secondes.», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol.8, n°3, 7-16.

McALEESE, R. (1978). «Overview : some questions for readers.», *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 3.* Londres : Kogan Page, 13-17.

McCLUSKEY, M.R. (1972). *Perspectives on Simulation and Miniaturization.* Alexandria : Human Resources, Research Organization, (ERIC : 66910)

MEGARRY, J. (1978). «Retrospect and prospect.», in McAleese, R. (réd.) *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 3.* London : Kogan,187-209.

MILLER, G.G. (1974). *Some Considerations in the Design and Utilization of Simulators for Technical Training.* Technical Training Division. Brooks, Texas : Air Force Human Resources Laboratory, (ERIC : 97919).

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1980). *Cours expérimental pour infirmières*. Direction de la formation, Québec.

MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation : élément s pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier/Didier.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MOIRAND, S. (1985). «Approches diverses de la conversation dans une classe de langue.», in *Actes des VIII[e] journées pédagogiques*. Barcelone : Université autonome de Barcelone, 2-19.

MOIRAND, S. (1989). «Quelles descriptions pour la didactique ? – Le discursif et le conversationnel.», *LFM*, n°229, 45-53.

MOIRAND, S. (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

MONTREDON, J. (1983). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», Caré, J.M. et al., *LFM*, n°176, 30-37.

MORÉNO, J.L. (1975). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris : Retz.

MORGENSTERN, D. (1987). «Artifice versus real world data : Six simulations for spanish learners.», in Crookall, D., Greenblat, C.S., Coote A., Klabbers, J.H.G. et Watson, D.R., (réds), (1987), *Simulation-Gaming in the late 1980s*. Oxford : Pergamon, 101-109.

MOSCOVICI S. et PLON, M. (1966). «Les situations colloques, observations théoriques et expérimentales.» *Bulletin de psychologie*, n°19, 702-722.

MOTHE, J.C. (1982). «Évaluer les compétences de communication en milieu scolaire.», *LFM*, n°165, 63-72.

MUCCHIELLI, A. (1983). *Les jeux de rôles*. Paris : Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI, R. (1972). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : E.S.F.

OTMAN G. (1988). «L'ordinateur auxiliaire de créativité.», in Garrigues, M. (réd.), *Nouvelles technologies et apprentissage des langues, LFM*. Paris : numéro spécial, août-septembre 1988, 20-29.

OUELLET, A. (1981). *Processus de recherche - Une approche systémique.* Sillery : P.U.Q.

OUELLET, A., DUQUETTE, L. et PERRIER, L. (1982). «L'exploitation de document authentiques, propositions d'exercices.», *Revue canadienne des langues vivantes*, vol.38, n°2, 303-309.

OXFORD, R.L. (1989). «Use of language learning strategies : a Synthesis of studies with implications for strategy training.», *System.*, vol.17, n°2.

OXFORD, R.L. et CROOKALL, D. (1990). «Learning strategies. Making language learning more effective through simulation/gaming.», in Crookall, D., et Oxford, R.L. *Simulation, Gaming and Language Learning.* New York : Newbury House, 109-117.

OXFORD, R.L., LAVINE, R.Z. et CROOKALL, D. (1989). «Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications.», *FLA*, vol.22, n°1, 29-39.

PAINCHAUD, G. (1990). «Les stratégies d'enseignement : des recettes aux plans d'action.», *Bulletin de l'AQEFLS*, vol.12, n°1, 19-31.

PANDOLFI, V. (1968). *Histoire du théâtre - Commedia dell'arte, théâtre religieux, classicisme/théâtre Kabuki*, Tome 2. Paris : Marabout université.

PAPO, É. et FERENCZI, V. (1976) «Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple : la poste.», in Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar, Papo É. et Roulet E. *Un niveau seuil.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 21-33.

PARAMSKAS, D.M. (1983). «Courseware-software interfaces : some designs and some problems.», *C.A.L.I.C.O. Journal*, vol.1, n°3, 4-6.

PARET, M.C., THÉRIEN, M. et LÉVESQUE, M. (1987). «Simulation de dialogue pour l'apprentissage de la langue maternelle.», in Crookall, D., Greenblat, C.S., Coote, A., Klabbers, J.H.G. et Watson, D.R. (réds.), *Simulation-Gaming in the Late 1980's.* Oxford : Pergamon, 73-78.

PAULSTON, C.B. (1977). «Developing communicative competence.», in Allen, R.L. et al. (réds.), *The Human Factors in ESL.* Washington : TESOL, 20-39.

PENNINGTON, M.C. (1990). «A professional development focus for the language teaching practicum.», in J.C. Richards et D. Nunan. (réds.), *Second language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 132-151.

PÉREZ, M. (1976). *Vers un enseignement de la compétence à communiquer : ébauche d'une méthodologie de la classe de conversation*, Mémoire de Maîtrise es *Arts*, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, publié en 1982. Québec : CIRB.

PÉREZ, M. (1977). *Les courants contemporains de l'enseignement des langues secondes et étrangères*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, DEGEC, multigraphié.

PÉREZ, M. (1979). «Communiquer.» in Lobelle,J. et al. *Didactique du français pour adultes non francophones*. Montréal : Université McGill, Module n° 12, 183-203 (et aussi document vidéo de 30 minutes).

PÉREZ, M. (1981 a). «L'approche communicative : quelques difficultés de mise en application.», *Bulletin de l'ACLA*, 3, 7-59.

PÉREZ, M. (1981 b). «Tentatives de mise en application de l'approche communicative au niveau collégial : quelques problèmes concrets.», in Alvarez, G. et Huot, D. *Problèmes en enseignement fonctionnel du français*. Québec : CIRB, 140-166.

PÉREZ, M. (1982 a). «La place de la simulation dans une pédagogie de l'authentique.», *Bulletin de l'ACLA*, vol.4, n°2, 137-150.

PÉREZ, M. (1982b). *Rôles et fonctions du moniteur de langue*. Document vidéo. Montréal : Collège Vanier, 60 minutes.

PÉREZ, M. (1984). «Degrés de réalisme dans les documents oraux obtenus au moyen de différents types de simulation.», *ÉLA*, n°56, 26-37.

PÉREZ, M. (1989). *Sélection de modes d'intervention pédagogique*. Présentation faite au congrès 1989 de l'AQEFLS, Montréal, dans le cadre de l'atelier «Une démarche d'élaboration de programme.». Multigraphié et distribué, (non publié).

PÉREZ, M., (Coll. Robert-Pérez, D.), (1988). *Pratiques communicatives I, Module de perfectionnement des enseignants de français-langue seconde*. Programme de perfectionnement collectif, MÉQ. (Cahier de l'animateur et de l'animatrice, Cahier des participants).

PÉREZ, M., et ROBERT-PÉREZ, D. (1990). *La communication orale au primaire. Module de perfectionnement collectif des enseignants et enseignantes de français, classe d'accueil, classe de francisation*, (Stage de cinq jours) Direction de la formation générale, M.É.Q., Cahier de l'animateur et de l'animatrice (162904-03). Cahier des participants (162904-04). Annexes : Plans détaillés de projets illustrant une démarche d'exploration et de découverte, «Organisons un spec tacle de marionnettes.», et «Le quartier (simulation globale).», (162904-05), et «Éléments de réponse.», (162904-06).

PÉREZ, M., et ROBERT-PÉREZ, D. (1992) Adaptation de Boix, M.-J. et Gough G.. *La communication orale au secondaire, Module de perfectionnement collectif des enseignants et enseignantes de français, classe d'accueil, classe de francisation.* (Stage de cinq jours) Direction de la formation générale, M.É.Q., Cahier de l'animateur et de l'animatrice, Cahier des participants. Annexes : Plans détaillés de projets illustrant une démarche d'exploration et de découverte. «Montons une pièce de théâtres.», et «Le centre d'achat (simulation globale).», et «Éléments de réponse.».

PEYTARD, J. (1968). «Pour une typologie des messages oraux.», *LFM*, n°57, 73-80.

PICA, T. et DOUGHTY, C. (1988). «Variations in classroom interaction as a function of participation pattern and task.», in Fine, J. (réd.), *Second Language Discourse : a Texbook of Current Research.* Norwood, N.J. : Ablex Publishing Co., 41-55.

PIERFY, D. A. (1977). «Comparative Simulation Game Research.», *Simulation and Games*, vol.8, n°2, 255-268.

PIERON, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie.* Paris : P.U.F.

PIPER, T. (1984). «Putting reality into role play.», *TESL Canada Journal*, vol.1, n°2, 29-34.

PIPER, D. et PIPER, T. (1983). «Reality and second-language role play.», *Revue canadienne des langues vivantes*, vol.40, n°1, 82-87.

PUHL, C.A. (1987). «Integrating communicative and rule-based methodologies through the scenarios of Strategic Interaction.», in Lantolf J.P. et Labarca A. (réds.) *Research in second Language Learning : Focus on the Classroom.* Norwood, N.J. : Ablex, 141-149.

POISSON, Y. (1989). «La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval, *Repères*, II, 101-120.

POPPER, J. (1973). *La dynamique des systèmes : principes et applications.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

PORCHER, L. (1984). «Paradoxes sur un enseignant?.», *ÉLA*, n°55, 76-85.

PORTER-LADOUSSE, G. (1987). *Role Play*, Oxford : Oxford University Press.

POTÉ, M. (1979). «A case for simulation games.», in Von Faber, H. (réd.) *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht.* Munich : Goethe Institut, 215-219.

POTTIER, B. (1974). *Linguistique générale : théorie et description.* Paris : Klincksieck, 25-26.

RAINGEARD, M. et LORSCHNEIDER, U. (1977). «Édition d'un corpus de français parlé.», in *Recherches sur le français parlé I.* Aix : Université de Provence. Retranscrite dans *Cahiers de linguistique française I*, (1980), 155.

RAY M., LIOTIER, M.-A., BRILLIÉ LUTZ, K. (1970) *A.L.M. French. Level two.* New York : Harcourt, Brace & World, Inc.

RAZ, H. (1986). «Role-play in foreign language learning.», in *System*, vol.13, n°3, 225-230.

RÉMI-GIRAUD, S. (1987). «Production et transformation du texte conversationnel.», in Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C., *Décrire la conversation.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 109-166.

REVZIN, I.I. (1968). *Les modèles linguistiques.* Paris : Dunod.

RICHARDS, J.C. (1980). «Conversation.», in *Tesol Quarterly*, vol. XIV, n°4, 413-432.

RILEY, P. (1977). «Discourse networks in classroom interaction : some problems in communicative language teaching.», *Mélanges pédagogiques.* Nancy : CRAPEL, 109-120.

RIVERS, W.M. (1972). *Speaking in Many Tongues : Essays in F.L.T.*. Rowley Mass. : Newbury House.

RIVERS, W.M. (1987). «Interaction as the key to teaching language for communication.», in W.M. Rivers, (réd.) *Interactive Language Teaching.* Cambridge : Cambridge University Press, 3-16.

ROBERT, P. (1987). *Le Petit Robert 1 : Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française.* Paris : Le Robert.

ROBERT-PÉREZ, D. (1990). «Le quartier, simulation globale.», extrait de *Projets basés sur l'exploration et la découverte-Notes de cours*, Montréal, UQAM, et publié dans Pérez, M, Robert-Pérez D. *La communication orale au primaire, Atelier de perfectionnement des enseignants de français, classe d'accueil, classe de francisation*, Direction de la formation générale, M.É.Q. (Annexe 2 du cahier des participants).

ROCHEBLAVE-SPENLE, A.M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.

ROULET, E. (1974). «L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelles et secondes : leçons de la linguistique appliquée.», in *Actes du 4e Colloque de l'ACLA*. Québec : CIRB, 229-247.

ROULET, E. (1976). «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés.», *ÉLA*, n°21, 43-80.

ROULET, E. (réd.), (1980 a). *Actes de langage et structure de la conversation*, (Cahier de linguistique française I). Genève : Unité de linguistique française, Université de Genève.

ROULET, E. (1980 b). «'La porte !' ou l'irruption de la pragmatique dans la didactique du français in Galisson, R. (réd.), *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*. Paris : CLE International, 103-113.

ROULET, E. (1981). «Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation.», *ÉLA*, n°44, 7-39.

ROULET, E. (réd.), (1985). *L'articulation en français contemporain*. Berne : Peter Lang (et deuxième édition, 1987).

ROULET, E. (1986 a). «Complétude interactive et mouvements discursifs.», *Cahiers de linguistique française*, 7, 189-206.

ROULET, E. (1986 b). «Descriptions du français contemporain et didactique de la langue seconde (1970-1985).», *ÉLA, 119-125*.

ROULET, E. (1988). «Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction.», *Cahiers de linguistique française*, 9, 27-37.

ROULET, E. (1989). «De la structure de la conversation à la structure d'autres types de discours.», in *Modèles de discours – Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des rencontres de linguistique française*. Berne : Peter Lang, 35-59.

ROUSE, W. H. D. et APPLETON, R. B. (1925). *Latin on the Direct Method*. London.

RUBEN, B. et LEDERMAN, L.G. (1990). «Communication, culture and language – Interactive simulations.», in Crookall, D., et Oxford, R.L., *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York : Newbury House, 205-213.

RUBEN, B.D. et KIM, J.Y. (réds.), (1985). *General System Theory and Human Communication*. Rochelle Park, N.J. : Hayden Book Company.

RUBIN, J. (1984). «Using the Educational Potential of Videodisc in Language learning.», *C.A.L.I.C.O. Journal*, vol.1, n°4, mars, 31-34.

RUTHERFORD, W. et SHARWOOD-SMITH, M. (1985). «Conciousness-raising and universal grammar.», *Applied Linguistics*, vol.6, n°3, 274-282.

RYNGAERT, J.P. (1983). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», in Caré, J.M. et al., *LFM*, n°176, 30-37.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation.», *Language*, vol.50, n°4, 696-735.

SAINT-PIERRE, M. (1986). «La pragmatique du langage : de la théorie à la pratique.», in F. Ligier et L. Savoie (réds.) *Didactique en question*. Beloeil, Qué. : Les Éditions La Lignée inc., 61-79.

SALISBURY, L. (1970). «Role-playing : rehearsal for language change.», *TESOL Quarterly*, décembre, 331-336.

SANDLER, K. W. et WITEBOOK, S. (1982). *Tour de grammaire*. Toronto : D.C. Heath and Company.

SANFORD, A.J. et GARROD, S.C. (1981). *Understanding Written Language*. Chichester : Wiley.

SARBIN, T. R. (1954). «Role theory.», in G. Lindzey (réd.) *Handbook of Social Psychology*. New York : Addison-Wesley, 223-266.

SAUVÉ, L. (1985). *Simulation et transfert d'apprentissage. Une étude sur les niveaux de «fidélité.» pour le transfert d'apprentissage.* Montréal : Université de Montréal. Thèse de doctorat, Section de technologie éducationnelle.

SAVIGNON, S. J. (1972). *Communicative Competence : An Experiment in Foreign Languagse Teaching.* Chicago : Rand McNally.

SCARCELLA, R. (1983). «Sociodrama for social interaction.», in Oller J.W. et Richard-Amato P.A. *Methods That Work.* Rowley, Mass. : Newbury House, 239-245.

SCARCELLA, R. et CROOKALL, D. (1990). «Simulation/gaming and language acquisition.», in Crookall, D., et Oxford, R.L. (réds.), *Simulation, Gaming and Language Learning.* New York : Newbury House, 223-230.

SCHEGLOFF, E. (1968). «Sequencing in conversational openings.», *American Anthropologist*, vol.70, n°6, 1075-1095.

SCHEGLOFF, E. (1980). «Preliminaries to preliminaries : 'Can Ask you a Question?'.», *Sociological Inquiry*, n°50, 104-152.

SCHENKEIN, J. (1978). *Studies in The Organisation of Conversational Interaction.* London & New York : Academic Press.

SCHIFFLER, L. (1984). *Pour un apprentissage interactif des langues.* Paris : Coll. LAL, Hatier.

SCHULTZ, R.L. et SULLIVAN, E.M. (1972). «Developments in simulation in social and administrative science.», in Guetzkow (réd.) *Simulation in Social and Administrative Science*, Prentice Hall, 3-47.

SEARLE, J. (1969). *Speech Acts.* London : Cambridge University Press.

SHAFTEL, F. et SHAFTEL, G. (1967). *Role playing for Social Values : Decisions Making in the Social Studies.* Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

SHAFTEL, F. et SHAFTEL, G. (1982). *Role playing in the Curriculu.* Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

SHANNON, C.E. et WEAVER, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication.* Urbana : University of Illinois Press.

SHARROCK, W.W. et WATSON, D.R. (1986). « 'Reality construction' in L2 simulations.», System, vol.13, n°3,195-206.

SHEPPARD, B. E. (1982) *Parlons grammaire*. Toronto : Concept Press.

SHIRTS, R.G. (1975). «Notes on defining 'simulation'.», in Greenblat, C.S. et Duke, R.D. (réds.) *Gaming-Simulation Rationale, Design and Applications*. New York : John Wiley and Sons, 75-81.

SILLAMY, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris : Bordas, Tomes 1 et 2.

SILLS, D.L. (réd.), (1968). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York : McMillam and The Free Press.

SINCLAIR, J.Mc.H. et COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*. London : Oxford University Press.

SPACCINI, J. (1990). «Gérez vous-même une société!.», *LFM*, n°237, Fiches pratiques VII-VIII.

STERN, H.N. (1982). «Le concept d'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse.», *Bulletin de l'ACLA*, vol.4, n°2, 83-98.

STERN, S.L. (1983). «Why drama works : a psycholinguistic perspective.», in Oller jr, J.W. et Richard-Amato, P.A., *Methods that Work*. Cambridge : Newbury House, 207-225.

STEVENS, F. (1986). «Simulations as research instruments.», *System*, vol.13, n°3, 207-210.

STEVICK, E. (1971). *Adapting and Writing Language Lessons*. Washington : FSI.

STEWART, L.M. (1981). «Management games and exercises : a classification and some criteria to aid in the selection.», in Hollonshead, B. et Yorke, M. (réds.), *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 6*. Londres : Sagset, Kogan Page, 57-66.

STOLOVITCH, H.D. et LA ROQUE, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction*, Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc., 120-123.

STURTRIDGE, G. (1981). «Role-play and simulation.», in Johnson, K. et Morrow, K. (réds.), *Communication in the Classroom*. Harlow : Longman, 126-130.

SWIFT, S. et FISH, H. (1979). « 'BAFA BAFA' : a cross cultural simulation ....», in Von Faber, H. (réd.), *Rollenspiel und Simulation im Fremdsprachenunterricht*. Munich : Goethe-Institut, 54-68.

TANSEY, P.J. (1971). «A primer of simulation : its methods, models, and application in educational processes.», in Tansey, P.J., (réd.) *Educational Aspects of Simulation*. London : McGraw-Hill, 1-26.

TAYLOR, B.P. (1982). «In search of real reality.», *TESOL Quarterly*, vol.16, n°1, 29-42.

TAYLOR, J.L. et WALFORD, R. (1972). *Simulation in the Classroom : an Introduction to Role-Play, Games and Simulation in Education*. Harmonsworth : Penguin Books. En français : *Les jeux de simulation à l'école*. Paris : Casterneau, 1976.

THIBAULT, P. et VINCENT, D. (1989). «La transcription ou la standardisation des productions orales.», *LINX*, n°18, 19-32.

THOMAS, C.L. (1984). «Cross-cultural discourses as 'unequal encounter' : towards a pragmatic analysis.», *Applied Linguistics*, vol.5, n°3, 226-235.

THYNES, G. et LEMPEREUR, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Éditions Universitaires.

TOURNIER, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Les Éditions du Griffon d'Argile.

TREMBLAY, R. (1986 a). «La place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue seconde.», in Boucher, A.M., Duplantie, M. et LeBlanc, R., (réds.) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : CEC/CEPCEL, 100-114.

TREMBLAY, R. (1986 b). «La place du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde.», in Boucher, A.M., Duplantie, M. et LeBlanc, R., (réds.) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : CEC/CEPCEL, 115-128.

TREMBLAY, R. (1989). *Production orale non interactive – selon une démarche communicative/expérientielle*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

TREVISE, A. (1979). «Spécificité de l'énonciation didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones.», *Encrage*, Perdue, C. et Porquier, R. (réd.). Vincennes : Université de Paris VIII, 44-52.

TWELKER, P.A. (réd.) (1969). *Instructional Simulation : a Research Development and Dissemination Activity.* Monmouth : Oregon Teaching Research, Oregon State System of Higher Education (ERIC : 032657)

TYRYAKIAN, E.A. (1968). «Typologies.», in Sills, D.L. (Réd.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* . New York : McMillan Co. and The Free Press, vol. 16, 177-186.

UR, P. (1981). *Discussions that Work, Task-Centred Fluency Practice.* Cambridge : Cambridge University Press, 9-11.

UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension.* Cambridge : Cambridge University Press.

VALIQUETTE, J. (1979). *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.* Québec : Études et documents, SREP, DGDP, MÉQ.

VERONIQUE, D. (1984). «Apprentissage naturel et apprentissage guidé.», *LFM*, n°185, 45-52.

VIGNER, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français.* Paris : Hachette,199-200.

VIGNER, G. (1989). «Les techniques de guidage dans les tâches complexes.», *Les langues modernes*, 2, 18-36.

VILLENEUVE, R. (1983-1984). «L'enseignement du français à l'aide de l'ordinateur.», *Bulletin AQEFLS*, vol.3, n°3, 26-32.

WARD, D. et MONTGOMERY, G. (1983). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», Caré, J.M. *et al.*, *LFM*, n°176, 30-37.

WATSON, D.R. et SHARROCK, W.W. (1987). «Some social-interactional aspects of a business game for special purpose in the (L2) teaching of English.», in Crookall D., Greenblat C.S., Coote A., Klabbers J.H.G. et Watson D.R. (réds.), *Simulation-Gaming in the Late 1980's.* Oxford : Pergamon, 177-186.

WATSON, D.R. et SHARROCK, W.W. (1990). «Realities in simulation/gaming.», in Crookall, D., et Oxford, R.L., (réds.) *Simulation, Gaming and Language Learning.* New York : Newbury House, 231-238.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. et JACKSON D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil. (Traduction de *Pragmatics of Human Communication*, New York : Norton, 1967).

WEBER, M. (1949). *Methodology of the Social Sciences*. New York : Free Press.

WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.

WELLS, G. (1981). *Learning through Interaction. The Study of Language Development. Language at Home and at School, vol. 1*. Cambridge : Cambridge University Press.

WENTWORTH, D.R. et LEWIS, D.R.A. (1973). «A review of research on instructional games and simulations.», *Social Education*, n°37, 432-440.

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London : Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1979). «The authenticity of language data.», in Widdowson, H.G. (réd.) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 163-172.

WILKINS, D (1976). *Notional Syllabuses*. London : Oxford University Press.

WINKIN, Y. (réd). (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

WOLFSON, N. (1988). «The bulge : A theory of speech behavior and social distance.», in Fine, J. (réd.) *Second Language Discourse : A Textbook of Current Research*. Norwood, N.J. : Ablex Publishing Corporation, 21-38.

WRIGHT, D. (1980). «Role-play, simulation and video in TEFL : Where are we now and where do we go from here?.», *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 5*. London : Kogan Page, 127-135.

ZOTTA, D. (1983). «Table ronde : Qu'est-ce que le jeu de rôle?.», Caré, J.M. et al., *LFM*, n°176, 30-37.

ZUENGLER, J. (1989). «Identity and interlanguage development and use.», *Applied Linguistics*, vol.10, n°1, 81-96.

REMERCIEMENTS

Nous désirons exprimer toute notre reconnaissance à notre directeur de recherche, le professeur CLAUDE GERMAIN, *qui, pendant toute la durée de nos travaux, nous a éclairé de ses conseils et de ses remarques judicieuses. Les nombreuses discussions, ses encouragements constants au cours de notre cheminement, son soutien lorsque nous rencontrions des écueils, ont grandement contribué à l'accomplissement de notre tâche.*

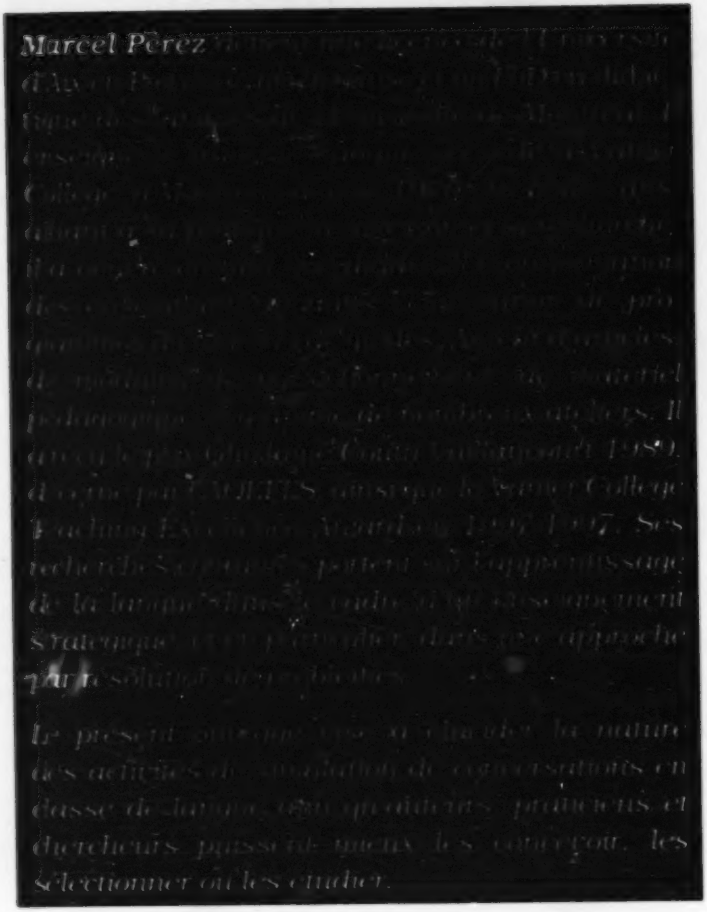
Le chemin à parcourir nous aurait paru plus long, plus solitaire et plus ardu si nous n'avions eu la chance d'être accompagné et soutenu dans nos efforts par notre épouse, DANIELLE ROBERT-PÉREZ. *Sa connaissance du domaine étudié, ses réactions de premier public, sa patience et sa compréhension ont été une aide précieuse. Nous l'en remercions infiniment.*

Nous tenons aussi à remercier nos parents et nos fils et fille pour leur soutien moral et leur compréhension pendant toute cette période, et en particulier notre fils JOSÉ *pour son aide à la révision typographique des textes et à la saisie des données bibliographiques.*

Nous remercions aussi nos collègues du Collège Vanier qui nous ont encouragé dans notre entreprise, et en particulier FANNY FENNEC, SUE HARRISON, MARIE LABERGE, SIMONE PARADIS, JOËL RICHARD *avec qui nous avons si souvent discuté de nos expériences mutuelles dans le domaine. Nous rendons hommage à tous les professeurs et les moniteurs de conversation qui tout au long des années ont participé de près ou de loin à la mise sur pied des cours de français de niveau intermédiaire, à la création de cas de simulation, à l'élaboration de modules et à la production des documents sonores que nous avons analysés. Nous tenons à rappeler le dynamisme et l'enthousiasme communicatif des moniteurs-simulants,* PATRICE BRODEUR, HÉLÈNE LEROUX, ANDRÉE LOTEY, MARTINE CHEVALIER, *créateurs de certains des dialogues analysés. Nous rendons aussi hommage à tous les étudiants qui, depuis 1970, ont emprunté avec nous tous le chemin de la simulation.*

Nous remercions enfin JEAN-PAUL BARIL, *Coordonnateur du département des langues au début de nos travaux, qui nous a autorisé à faire porter notre étude sur des données appartenant au département et encouragé dans nos efforts.*

Nous soulignons de plus la contribution de notre ami mathématicien et informaticien PIERRE VAILLANCOURT, *qui nous a conseillé dans l'élaboration du graphique tridimensionnel contenu dans la figure 9 et aidé à comprendre le concept de tension.*


Marcel Pérez